



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

*Casa-Escuela Santiago Uno:
Modelo de Pedagogía Personalista Comunitaria
para una República Deontológica Socialdemócrata*

José Llorente Prieto

Sevilla, 2015

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

CASA-ESCUELA SANTIAGO UNO:

MODELO DE PEDAGOGÍA PERSONALISTA COMUNITARIA
PARA UNA REPÚBLICA DEONTOLÓGICA SOCIALDEMÓCRATA

Tesis Doctoral presentada por José Llorente Prieto

Dirigida por Dra. D^a Virginia Guichot Reina

Sevilla 2015

***“Difícilmente podemos esperar un mundo mejor
sin cambiar nuestra educación”***

Claudio Naranjo Cohen.

**A todas las personas que en el ayer me amaron
y hoy no obstante todavía me aman.**

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	11
PARTE I. Sociedad y Educación	30
Capítulo 2. Sociedad, Estado, mercado y educación desde un modelo neoliberal	32
2.1. Globalización: heterogeneidad de elementos hacia un pensamiento único	32
2.2. Inadecuación de los modelos constituyentes de la globalización en su praxis conjuncional	36
2.3. Derivas de la ideología educativa en la globalización	60
Capítulo 3. Del “Estado de Bienestar” de la sociedad neoliberal a la República Deontológica Socialdemócrata	71
3.1. Aproximación al concepto de República Deontológica Socialdemócrata	74
3.1.1. Condición Humana y Trascendencia desde la acción	80
3.1.2. La “Tercera Opción”: equilibrio de dualismos	84
3.1.3. El <i>Bien Común</i> como modelador de vida	96
3.2. Concomitancia de elementos en la República Deontológica Socialdemócrata	107
3.2.1. Relación entre ciudadanía, Estado y mercado desde el Tercer Sector	110
3.2.2. La Tercera Opción: el Tercer Sector en Educación	116

<i>Capítulo 4. Pedagogía Personalista Comunitaria: paradigma de Educación para la República Deontológica Socialdemócrata</i>	130
4.1. Corrientes educativas integradoras de la pedagogía personalista comunitaria	132
4.1.1. Teorías Personalistas	132
4.1.2. Pedagogía Holística y Sistémica	134
4.1.3. Pedagogías Crítico-Políticas-Transformativas	143
4.2. Pedagogía Personalista Comunitaria	175
 <i>PARTE II: Casa-Escuela Santiago Uno: Modelo de Pedagogía Personalista Comunitaria para una República Deontológica Socialdemócrata</i>	188
 <i>Capítulo 5. Investigación desde el Paradigma Socio-Crítico con una metodología Etnográfica</i>	188
5.1. Participantes o sujetos de estudio, escenario/s o contexto/s de la investigación	191
5.2. Recogida de información	193
5.2.1. Observación	194
5.2.2. Entrevistas	195
5.2.3. Cuestionarios	196
5.2.4. Análisis de documentación	200
5.3. Análisis de datos	200

Capítulo 6. Casa-Escuela Santiago Uno	202
6.1. Configuración General de la Casa-Escuela Santiago Uno	202
6.1.1. Estructura Interna de Funcionamiento de la Casa-Escuela Santiago Uno	214
6.1.1.1. Principios, criterios y procedimientos generales de funcionamiento	215
6.1.2. Órganos colegiados y unipersonales	216
6.2. El educando como centro de todo proceso educativo	217
6.2.1. Regímenes de los educandos	218
6.2.1.1. Menores Infractores con Medidas Judiciales	218
6.2.1.2. Menores en Protección	223
6.2.1.3. Inmigrantes	224
6.2.1.4. Menores en Régimen Privado	225
6.3. La Casa-Escuela Santiago Uno como referente de educación desde un Modelo Mixto	225
6.4. Reglas generales de organización de la atención en el ámbito residencial	227
6.4.1. Funcionamiento interno. Funcionamiento Ordinario de la Casa-Escuela Santiago Uno	228
6.4.1.1. Pautas de convivencia y recomendaciones	228
6.4.1.1. Horarios	232

6.5. Proyectos, Planes, Programas y Talleres	236
6.5.1. Proyectos y Planes Educativos	237
6.5.1.1. Escuela Viajera	237
6.5.1.2. Escuela del Circo	240
6.5.1.3. Proyecto Sur de Marruecos: <i>Llenando Escuelas</i>	242
6.5.1.4. Aula Alternativa	244
6.5.1.5. Granja Infantil	245
6.5.1.6 Club Deportivo Santiago Uno	245
6.5.1.7. Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguesa”	246
6.5.1.8. Radio Santiagueros	249
6.5.1.9. Revista Ecos de Santiago	251
6.5.1.10. Centro de Recuperación de Animales Salvajes	251
6.5.1.11. Servicio Voluntariado Europeo	252
6.5.1.12. Asociación de Voluntariado en Red	253
6.5.1.13. Escuela de Tiempo Libre	253
6.5.2. Programas y Talleres	254
6.5.2.1. Programa Ruisseñor	254
6.5.2.2. La Asamblea	254
6.5.2.3. Modelo Terapéutico Constructivista	259
6.5.2.4. Planificación Familiar	263

6.5.2.5. Programa Drogas Cero	264
6.5.2.6. Programa de Orientación Socio-Laboral	265
6.5.2.7. Talleres y actividades de esparcimiento	266
6.6. Recursos Humanos	267
6.6.1. Selección Personal	274
6.6.2. Voluntariado	275
6.6.3. Alumnado en prácticas	276
6.7. Financiación Público-Privada	277
6.7.1. Gestión Económica	280
6.8. Otros aspectos a considerar	283
6.8.1. Seguimiento Escolar	283
6.8.2. Intervención en Crisis y Habitación 20	284
6.8.3. Gestión de Fugas	285
6.9.4. Salidas	287
Capítulo 7: Ponderación analítica del estudio sobre la Casa-Escuela Santiago Uno	288
7.1. Recopilación de la información contenida en los cuestionarios	288
7.2. Análisis de la información implícita en los cuestionarios	315

PARTE III: Reflexiones finales	321
<i>Capítulo 8: Casa-Escuela Santiago Uno: Modelo de pedagogía personalista comunitaria para una República Deontológica Socialdemócrata</i>	321
<i>Capítulo 9: Casa-Escuela Santiago Uno: “Facta Non Verba”</i>	356
<i>Bibliografía</i>	358
<i>Índice de gráficos</i>	376
<i>Índice de Fotografías</i>	377
<i>Anexos</i>	378

Capítulo I

Introducción

En las últimas décadas de nuestra historia contemporánea, las sociedades desarrolladas se han convertido en comunidades complejas para el ser humano, en las que la globalización¹ ha traído consigo transformaciones y nuevos retos para la civilización. En estos momentos, la sociedad globalizada se mueve en un entramado de ideologías, intereses dispares y acciones contradictorias entre los diferentes elementos o particularidades que componen su colectividad. Entre ellas podemos destacar: el mercado, en función de su rédito –que no es otro que el beneficio económico–; los medios de comunicación, buscando cotas de audiencia y determinando su discurso al interés particular; los gobiernos, con políticas alternativas, cambio de agujas y frenos de emergencia²; organizaciones sociales y sindicales, defendiendo los logros laborales del Estado del Bienestar³; la patronal y los empresarios, demandando flexibilidad, reajuste contractual y reforma laboral⁴; los sistemas educativos, adaptando constantemente sus

¹ La globalización, en suma, es una compleja serie de procesos, impulsados por una amalgama de factores políticos y económicos. Está transformando la vida diaria, especialmente en los países desarrollados, a la vez que crea nuevos sistemas y fuerzas transnacionales. No se limita a ser únicamente el telón de fondo de la política contemporánea: tomada en conjunto, la globalización está transformando las instituciones de las sociedades en que vivimos (Giddens, 2000: 46).

² “En la seguridad de un viaje cuenta tanto el estado del viario como el comportamiento del vehículo. En los tiempos en que el capitalismo mundializado se asemeja a un tren fuera de control que anuncia la catástrofe, parece más sabio tirar de los frenos de emergencia que confiarlo todo a la suerte de un cambio de agujas. Entre las principales respuestas a la crisis de civilización elaborada en las últimas décadas desde el pensamiento crítico y la praxis alternativa, se encuentran: el ecologismo social de los pobres, el movimiento alterglobalizador y la propuesta del decrecimiento, particularmente en su versión universalista. Son respuestas que dialogan con naturalidad con una diversidad de discursos que empiezan a encontrar acomodo entre los estilos de vida actuales (como el movimiento *slow*, la simplicidad voluntaria, etc.) (Álvarez, 2012: 5-9).

³ Por ejemplo, en febrero de 2012 cuarenta organizaciones sociales y sindicales han firmado un manifiesto en defensa del estado de bienestar y los servicios públicos (v. en <www.lavozdegalicia.es> 20/02/2012). Consultado el 18/3/2013.

⁴ El sábado día 11 de febrero de 2012 el Boletín Oficial del Estado publicaba el Real Decreto Ley 3/2010 de 10 de febrero de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (se permite que las empresas de trabajo temporal actúen como agencias de colocación, se modifica el contrato de formación y aprendizaje en el que se podrá permanecer hasta los 30 años, se dota a las empresas de poder sobre la acreditación de la formación de los trabajadores, se crea un contrato por tiempo indefinido de apoyo a los emprendedores con un periodo de prueba de un año, se introduce la posibilidad de hacer horas extras en los contratos a tiempo parcial, se crea el “contrato a distancia”, se suprimen las categorías profesionales siendo la movilidad funcional casi ilimitada, el empresario puede distribuir el 5% de la jornada a su gusto, el empresario no precisa autorización administrativa para: despedir, suspender el contrato, reducir la jornada de una gran parte de la plantilla, desaparece la justificación de las causas de despido objetivo, se reduce la indemnización por despido improcedente de 45 días/año con un máximo de 42 mensualidades a

finalidades a las necesidades sociales; y la ciudadanía, atrapada entre las dinámicas y fuerzas absorbentes de los distintos elementos del todo social que exigen cambios en sus pensamientos y hábitos personales. Todo esto tiene por consecuencia que la existencia humana sea en la actualidad un incesante desafío, un sistema complejo de incertidumbres⁵.

Nos encontramos, pues, en una época donde existen muchos condicionantes dispares para determinar la civilización en su globalidad, que hacen de la vida una clara incertidumbre. Como diferentes sistemas políticos y distintos pensamientos sobre lo conveniente para el presente y el futuro de las personas, fuerzas encontradas, esto es, intereses contrapuestos entre los diferentes elementos de la sociedad (Estado, mercado, medios de comunicación, ciudadanía, sistema educativo, empresarios, trabajadores, etc.), multiculturalidad, pluralismo, gran cantidad de capital e información en el ciberespacio, relativismo ideológico, masivos movimientos migratorios de personas, amenazas terroristas contra el mundo globalizado, etc. Es evidente que existen muchas dificultades para definirnos como conjunto, como sociedad cohesionada. Es complicado que todas las piezas del puzzle social encajen de forma armoniosa; es complejo precisar la totalidad en un mundo plagado de posibilidades.

La sociedad, como conglomerado de particularidades que se conectan en un cuerpo social, se encuentra indeterminada por la acción de sus elementos. Cada partícula constituye una contingencia de posibilidades que en su relación con las otras diversifican las posibles modalidades de sociedad. Por ello, se hace especialmente necesario en estos momentos que las personas consideren el modelo de sociedad que desean para vivir y cuál debe ser el perfil de los seres humanos que la deben integrar.

Para decidir el tipo de sociedad de la que se quiere formar parte, es indispensable conocer las diferentes opciones existentes. En la actualidad y tomando como referente la obra de la Dra. Guichot Reina *Reconstruir la ciudadanía* (2013), podemos considerar tres modelos generales dentro de la filosofía política a la hora de organizar y de

33 días/año con un máximo de 24 mensualidades). Para la patronal, la reforma laboral introdujo cambios determinantes a la hora de permitir la recuperación de la competitividad de las empresas y la creación de empleo (v. en <www.eldia.es> el día 11 de febrero de 2015).

⁵ “Edgar Morín (filósofo francés) determina que la realidad del ser humano trae inmersa los aires de la complejidad, de lo global, lo contextual y multidimensional. La complejidad se encuentra presente en todos lados” (Palva Cabrera, 2004: 239).

entender la sociedad, liberal, comunitarista y republicano. Dentro del *modelo liberal*, los sujetos se conciben ante todo como individuos titulares de unos derechos que garantizan su existencia. Uno de los rasgos más característicos del modelo liberal es el individualismo, una sociedad entendida como conjunto de individuos. El sujeto se concibe prepolítico; es definido previamente a su integración en una comunidad política y al margen de ella, donde la competitividad personal, los deseos e intereses individuales son antepuestos a la concepción social. Los derechos individuales poseen primacía respecto a toda meta común. Desde el liberalismo, se promueve una ciudadanía pasiva, consistente fundamentalmente en no violar las leyes ni faltar el respeto al otro y en elegir cada cierto tiempo a sus representantes políticos. Se espera una escasa disposición del ciudadano a contribuir al bien público, estableciéndose una clara distinción entre los ámbitos público y privado. Otra posibilidad es el *modelo comunitarista* donde la persona se percibe a sí misma como parte integrante de una comunidad de memoria y creencias que le precede, a la que debe lealtad y compromiso. En este modelo el concepto referencia es, sin duda alguna, la pertenencia; el ciudadano tiene pertenencia plena a la comunidad política y el valor de compartir determina la forma de vida. La sociedad está antes que la persona, y el riesgo que puede conllevar, en ciertas variantes del comunitarismo, es que los individuos sacrifican su identidad y libertad a favor de la comunidad. Como tercer modelo posible de organizar la sociedad consideramos el *modelo republicano* en el que el ser humano se entiende a sí mismo en relación con la comunidad porque considera que la garantía de su libertad radica en el compromiso social. Por ello, para este modelo cobra mucho significado el gobierno de la ley, el valor de las instituciones públicas, la exigencia de ciertas virtudes cívicas y el énfasis en la libertad como autonomía personal. El deber cívico es esencial en esta concepción de la sociedad, aquí el ciudadano se vincula a la esfera pública pero sin dejar de lado los proyectos de la vida particular (Guichot, 2013: 55-70).

Este modelo republicano tiene como una de las principales obras de referencia en la actualidad *Republicanism (Una teoría sobre la libertad y el gobierno)* (1999), de Philippe Pettit, quien determina una idea de libertad basada en el principio de la no-dominación. Las claves principales del modelo republicano, según el autor, son dos⁶.

⁶ Antonio Estella publica en <www.eldiario> es del pasado 14/12/2012 las tesis del modelo republicano después de entrevistar a Philippe Pettit todos los jueves a lo largo de cinco meses en la Universidad de Princeton (Consulta el 15 de marzo de 2015).

Por un lado, con respecto a la idea de no-dominación hay que determinar que la socialdemocracia ha sido muy eficaz a la hora de desarrollar una teoría muy avanzada de lo “político”, siendo sin embargo menos eficaz a la hora de establecer una teoría progresista de lo “socio-económico”. Los problemas de falta de libertad como no dominación están no tanto en la perspectiva legal o política, sino fundamentalmente, en estos momentos, en el ámbito socio-económico. Es en la economía donde la sociedad se ve dominada por fuerzas que escapan completamente al control del individuo y en relación a las cuales nada se puede hacer; incluso la propia capacidad de acción de los gobiernos para controlar y corregir esas oscuras fuerzas del mercado que merman nuestra libertad. Por tanto, el enemigo a batir no es solamente o fundamentalmente el poder político, sino el poder económico, sobre todo el de tipo transnacional. La segunda idea fundamental es la de una ciudadanía crítica o activa, la cual defiende el republicanismo cívico. En este sentido, el desafío es cómo podemos hacer para que, por un lado, los gobiernos ganen en eficacia política y puedan recuperar parte de la capacidad de tracción que han perdido, y al mismo tiempo que la ciudadanía emerja como auténtico controlador del poder político. La propuesta sería en este sentido, descargar al poder político de parte del sistema de pesos y contrapesos institucionales que tanto reducen la eficacia de la política, compensarla con el refuerzo y la incentivación de la emergencia de una ciudadanía activa, comprometida políticamente y probablemente mucho más organizada socialmente en grupos, asociaciones, movimientos, etc.; y finalmente, recuperar de manera mucho más directa el sentido original de la palabra democracia que, recordémoslo, significa “el gobierno del pueblo”, no el gobierno por el pueblo, y ni siquiera el gobierno para el pueblo.

Sin duda alguna, el paradigma dominante en la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI ha sido el liberal, en su variante neoliberal⁷, con una sociedad determinada por la economía capitalista, el cúmulo de información y el individualismo. Dicha sociedad fue denominada “sociedad opulenta” para radiografiar la nueva sociedad

⁷ “Es evidente que entre la socialdemocracia y el modelo neoliberal, hay bastantes diferencias conceptuales. No obstante, existen dos diferencias aplicadas. La primera se refiere al Estado. Para los socialdemócratas, el Estado era poco menos que el instrumento que puede solucionar casi todos los problemas, mientras, que para los neoliberales, el Estado era el problema. Para defender esta postura con alguna solvencia, se esforzaron en mostrar que el mercado puede funcionar bien y, desde luego, mucho mejor cuando menor sea la intervención del Estado. La otra diferencia importante entre ambas concepciones, socialdemócrata y neoliberal, se refiere a la determinación de los salarios y a la configuración del mercado de trabajo. En el planteamiento neoliberal, el trabajo puede verse como algo que se vende en un mercado. Si se trata de un mercado libre –lo cual no equivale a un mercado competitivo- siempre existirá un precio de equilibrio” (Sevilla, 2011: 113-114).

surgida en el siglo XX al amparo del desarrollo económico, una sociedad inserta en una época plagada de conformismo y de complacencias fáciles donde confundimos lo esencial con lo superfluo (Galbraith, 2007: 13-21). A esta sociedad surgida al amparo del desarrollo económico también se la conoce como la “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad-red”, “sociedad del ocio”, “sociedad del espectáculo”, “sociedad del bienestar social” y “sociedad global”. Todos estos términos y otros muchos que circulan en los medios de comunicación y en obras especializadas ponen nombre y apellidos a la cambiante y transformada sociedad surgida del modelo liberal, que ha desembocado en el hegemónico modelo neoliberal.

El modelo liberal posicionado en la creencia de que el poder político –el Estado en su representación del pueblo- ejerce de contrapeso y equilibrio a los movimientos incontrolados del mercado, dejó manos libres a las empresas para acumular poder económico. El final ha sido que el poder financiero ha desplazado y condicionado la política del Estado democrático. La consecuencia de este desplazamiento de poder es que las organizaciones empresariales alcanzan hoy dimensiones y áreas de influencia que se sitúan por encima de los Estados y que utilizan a estos para establecer las reglas del juego favorables a sus negocios. A la vista de lo anterior, “la globalización nos arrastra –como ocurrió en relación con los recursos naturales y con el reparto colonial del mundo- hacia el predominio de un juego económico de suma cero, en el que las ganancias de unos han de ser sufragadas por otros” (Naredo y Carpintero, 2002: 92). El panorama actual es que “el Estado tiene que inyectar fondos económicos procedentes de lo público en el sector privado para impedir el caos social, y por ello, el Estado afirma que se ha llegado a tal catástrofe económica y social por confiar en el mercado y los máximos gurúes del panteón financiero, por lo general adoradores incansables del mercado desregulado, hincan sus rodillas, doblan el espinazo, reniegan de su antigua fe e imploran al Estado que les perdone sus pecados y acuda en su ayuda” (Ramonet, 2009: 20).

El modelo neoliberal ha posibilitado “el ascenso de la potencia de las empresas planetarias frente a los contrapoderes tradicionales y el Estado, y ha hecho que partidos políticos y sindicatos parezcan cada vez más impotentes. Han ido perdiendo progresivamente sus funciones primigenias y ahora los mercados financieros pueden dictar sus leyes a los Estados. Por ello, las empresas multinacionales se agigantan, los

Estados se van haciendo más pequeños, transformándose estos en mínimos Estados mercantilizados” (Barrigüete, 2003: 15). Dicho modelo neoliberal ha creado un Estado indeterminado, donde “el papel del Estado, en una economía global es incómodo, pues ya no controla los intercambios, ni los flujos del dinero, de información y de mercancías. No es el Estado, sino la economía la que tiene cada vez más a convertirse en totalitaria en la era de la globalidad, en una sociedad sin rumbo” (Ramonet, 2004: 20-21).

El modelo liberal derivó pues, en el neoliberalismo, provocando este una inmensa ruptura económica, política y cultural en nuestras sociedades y en las relaciones entre Estado y mercado. Macroorganizaciones internacionales determinan las políticas más convenientes de aplicar por los distintos países en materia de Administración Pública, Desarrollo, Energía Nuclear, Agricultura y Alimentación, Desarrollo Urbano, Finanzas e Inversión, Impuestos, Asuntos Sociales y Migración, Salud, Economía, Industria y Servicio, Educación, Ciencia y Tecnología, Empleo, Medio Ambiente y Comercio.

La situación actual es que las políticas nacionales son determinadas por organismos supranacionales y macroorganizaciones a nivel global que limitan el poder legislativo y ejecutivo de cualquier partido político y gobierno. Instituciones internacionales como la Unión Europea (UE)⁸, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁹, Fondo Monetario Internacional (FMI)¹⁰, Banco

⁸ Unión Europea es un conjunto formado actualmente por veintiocho Estados europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia) que mantienen entre sí especiales relaciones económicas y políticas de cooperación e integración. Las especiales relaciones económicas se fundamentan en la libertad de tránsito de mercancías, trabajadores y capitales, así como en el establecimiento de una moneda común, el euro. (la denominada zona euro, o eurozona) (v. en <www.encyclopedia.us.es>) (Consulta el 28/04/2015).

⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) agrupa a 34 países (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Corea, Irlanda, Portugal, Dinamarca, Islandia, Reino Unido, España, Islandia, Estados Unidos, Israel, República Checa, Eslovenia, Italia, Suecia, Japón, Suiza) para promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos pueden trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabaja para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental, midiendo la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizando y comparando datos para realizar pronósticos de tendencias y

Europeo de Inversiones¹¹, Banco Central Europeo (BCE)¹², entre otras, y grandes grupos financieros determinan así las políticas a desarrollar.

“Búsquedas y propuestas que fueron ahí confrontadas a las tendencias y recomendaciones dominantes emanadas de los organismos económicos mundiales –OMC, FMI, BM- que someten a la lógica globalizadora del mercado la cultura, la comunicación y la educación” (Vidal Beneyto en De Moraes, 2007: 70).

Esta es la realidad manifiesta por los ciudadanos y ciudadanas y reflejada con contundencia en una encuesta realizada en España por la cadena radiofónica *Ser* y publicada el pasado 8 de noviembre de 2013:

“El observatorio pregunta directamente si el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) representa adecuadamente a las clases trabajadoras, a las clases medias, a los emprendedores, a los autónomos o en cambio más bien defiende a las élites. La respuesta es que el PSOE accede al gobierno con programas de cambio ambiciosos, pero luego no es capaz de ponerlos en prácticas por causas diversas: la globalización, la interdependencia con otros países o el poder de los grandes grupos económicos. Así lo cree el 71% de los votantes del PSOE y el 50% de los españoles”.

La globalización y el neoliberalismo conceden a los gobiernos nacionales escaso margen de maniobra para desarrollar nuevos modelos de sociedad, debido esto, a las relaciones tan estrechas entre política y mercado y a la dependencia de los unos con los

fijando estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas. (v. en <www.ocde.org>) (Consulta 29/04/2015).

¹⁰ El principal propósito del Fondo Monetario Internacional (FMI) consiste en establecer un marco de cooperación económica destinado a evitar los círculos viciosos de devaluaciones competitivas, es decir, consiste en asegurar la estabilidad del sistema monetario internacional, con un sistema de pagos internacionales y tipos de cambio que permite a los países y a los ciudadanos efectuar transacciones entre sí. Este sistema es esencial para fomentar un crecimiento económico a fin de cubrir toda la problemática de la macroeconomía y del sector financiero que incide en la estabilidad mundial. (v. en <www.imf.org>) (Consulta 30/04/2015)

¹¹ El Banco Europeo de Inversiones (BEI) tiene como principal finalidad pedir prestado dinero en los mercados de capital, en lugar de sacarlo del presupuesto de la Unión Europea. Este dinero se presta en condiciones favorables a proyectos acordes con los objetivos políticos de la Unión Europea. (v. en <www.eib.org>) (Consulta 30/04/2015).

¹² Las funciones del Banco Central Europeo son las de establecer los tipos de interés fundamentales para la zona del euro y controlar la oferta de dinero, gestionar las reservas de divisas en la eurozona, ayudar a garantizar que las autoridades nacionales supervisen adecuadamente los mercados e instituciones financieras y que los sistemas de pago funcionen bien, autorizar a los bancos centrales de los países de la eurozona a emitir billetes de euros y vigilar la evolución de los precios. (v. en <www.ecb.europa.eu>) (Consulta 30/04/2015).

otros (Estado y mercado, sector público y sector privado). Un ejemplo en esta orientación lo podemos encontrar en el campo de la educación formal, donde la Unión Europea determina las líneas educativas a seguir en la planificación y organización del sistema educativo de sus países miembros. Esta a su vez orienta sus políticas educativas en base a los informes emitidos por los organismos internacionales como la OCDE¹³, organismo que enfoca la educación a la formación de un gran capital humano para su posterior incorporación al mundo laboral, enfoque conocido en sociología y economía de la educación como funcionalista o técnico-funcionalista (Fernández Enguita, 1990: 28-29).

Promover la difusión de un espíritu empresarial y la creación de empresas en el marco científico y productivo que lideren el desarrollo social, abastecidas estas por un sistema educativo seleccionador de los más capaces, constituye una de las grandes prescripciones de las políticas públicas de la Unión Europea; estrategia asumida por los jefes de Estado y de gobierno durante el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000¹⁴ y adaptados en el informe español 2010-2011 (*Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*). Esa opción, se convirtió en Plan de Acción a partir de la reunión que el Consejo Europeo celebró en Feira en junio de 2000 y que consistió en:

“Afirmar que la mayor prioridad en los próximos quince años es la construcción de la e-Europa, para que llegue a ser, en 2015 la e-Economía más competitiva del mundo. Con ese fin, el objetivo primordial es dar a todos los europeos, desde la guardería y la enseñanza primaria, el acceso a la alfabetización digital con el fin de que se puedan convertir en “recursos humanos” capaces de competir con los de Norteamérica que dispondrán de diez años de ventaja” (Petrella, 2000: 26-27).

¹³ En la página oficial de la OCDE se lee lo siguiente: “La mejora de los resultados educativos debe ser un elemento fundamental de la estrategia de España para responder a la crisis, transformar su modelo productivo y afrontar los retos presentes y futuros. Las reformas en educación pueden contribuir también a reducir las desigualdades al quebrar la transmisión intergeneracional de las diferencias en el ingreso en función del acceso a la formación y capacitación entre padres e hijos. Aunque en los últimos 30 años España ha realizado progresos impresionantes en materia de cobertura en todos los niveles del ciclo educativo y se han acometido importantes reformas, aún persisten problemas que es preciso abordar. En especial, es necesario mejorar la calidad de la educación infantil, reducir las tasas de abandono escolar en secundaria, fortalecer el atractivo de la formación profesional, y ampliar la capacidad y medios en la educación de tercer ciclo. (v. en www.ocde.org. Octubre: 2011) (Consulta 30/4/2015).

¹⁴ Tal afirmación puede encontrarse en el Cuaderno Europeo 2. Cumbre de Lisboa. Estrategia Europea de Inclusión Social. (v. en www.fundacionluisvives.org) (Consulta 30/04/2015).

“La Unión Europea, en la cumbre de Lisboa del año 2000, formuló un ambicioso plan entre cuyos objetivos estaba la promoción del crecimiento económico y la creación de más y mejores puestos de trabajo y el incremento de los niveles educativos y de cualificación de los ciudadanos, con el fin de avanzar hacia una sociedad del conocimiento y conseguir un crecimiento económico sostenible” (García Montalvo y Peiró, 2009: 97).

El modelo neoliberal está llevando a la Unión Europea –como parte de la globalidad- a una situación de crisis económica, política, social y de valores. El neoliberalismo ha ocasionado la ruptura de la sociedad entre los que viven en condiciones óptimas y los que sobreviven al devenir del día a día. El juego competitivo entre Estado, mercado y personas ha provocado que una parte de la sociedad gane y la otra pierda. La apuesta del Estado por el capital humano y por el mercado ha generado una sociedad dividida y fragmentada, en la que “la pirámide social no es ya un rombo, ni siquiera es pirámide. Su fuerza es marcadamente centrípeta, expulsando de la configuración social al menos a un tercio de la población y manteniendo a otro tercio fuertemente zarandeado por la corriente que genera. Al tercio que queda le reserva la capacidad de gestión de una economía que pareció sólida y resultó tumultuosa, en la que lo financiero es el motor fundamental, con un mercado que cada vez es menos controlado y más controlador del Estado” (Fuentes, 1996: 255).

Los datos a nivel europeo son preocupantes; los índices de paro laboral publicados a fecha de septiembre de 2013 son contundentes para entender el escenario de alarma social en algunos países de la Unión Europea¹⁵. Estos números objetivos evidencian y reflejan la situación real de millones de europeos desplazados hacia el desempleo, el subempleo, la pobreza y la exclusión social. La situación actual en Europa –y concretamente en España- es que las desigualdades sociales han aumentado de forma trepidante, con una tasa de desempleo crónica y con un aumento brutal de la pobreza entre la población¹⁶.

¹⁵ Tasa de paro en los países de la Unión Europea. Grecia: 27,6 %, España: 26,6%, Croacia: 17,2% , Chipre: 17,1 %, Portugal 16, 3%, , Irlanda: 13,6%, Bulgaria:13,1%, Italia: 12,5%, Lituania 11,9%, Letonia:11,3%, Francia:11,1%, Hungría: 10,1%, Bélgica: 8,9%, Estonia: 8,3%, Finlandia: 8,1%, Reino Unido: 7,6%, Dinamarca: 7,1%, República Checa: 7,0%, Holanda: 7,0%, Malta:6,4%, Luxemburgo: 5,9%, Islandia: 5,5%, Alemania: 5,2%. (V. en <www.datosmacro.com>; Consulta 2/05/2015).

¹⁶ Los datos del Observatorio de la Realidad Social 2012 elaborado por Cáritas, constata el aumento de la desigualdad en España, con el valor más elevado de Europa: 20% más pobre, según datos de Eurostat de 2013 recogidos en el estudio. “Nos aproximamos a un modelo social *darwinista* (anglosajón) con pocos ganadores y muchos perdedores”. Así mientras que el número de millonarios en España aumentó un 13% entre mediados de 2012 y la primera mitad de 2013, hasta las 402.000 personas, según el último informe

Después de trazar las líneas generatrices de las coordenadas de nuestra sociedad bajo el modelo neoliberal, según nuestro posicionamiento y pensamiento, y en consonancia con Manuel Castells, determinamos la antiquísima relación entre Estado, mercado y sociedad como “mundo incontrolado y confuso, donde la sociedad se muestra impotente sobre su destino” (Castells, 2005: 33).

A nuestro entender, el Estado de Bienestar¹⁷ debe ser repensado y reorientado, pues ni mercado ni Estado pueden soportar las cargas y lastres que de él derivan. Se hace necesario avanzar hacia otro paradigma o modelo político que implique cambios en la forma de concebir y organizar la vida de los seres humanos. La situación actual y nuestras convicciones personales nos hace plantear el modelo republicano –descrito anteriormente- como el más idóneo a desarrollar en el siglo XXI, donde las personas adquieran el protagonismo existencial y vivencial frente al Estado y al mercado. En este modelo es clave el concepto de ciudadanía, entendida como conjunto de personas organizadas que poseen el dominio sobre sus vidas, personas con roles principales y participativas en sus historias personales y en la configuración de las sociedades.

La tesis que planteamos es evolucionar del Estado de Bienestar (*Welfare State*)¹⁸ al Estado de Bienestar Mixto (*Welfare Mix*), donde Estado, mercado, tercer sector y

sobre la riqueza mundial que publica anualmente el banco suizo *Credit Suisse*, la tasa de pobreza ha pasado del 19,7% de los hogares españoles en 2007 al 21,1% en 2012. En España ya hay tres millones de personas en situación de “pobreza severa”, esto es que viven con menos de 307 euros al mes. Los pobres representan el 6,4% de la población del país, una tasa que casi duplica la de 2007. (v. en <www.elpais.com>) (Consulta 10/10/2013).

¹⁷ Por Estado de Bienestar se entiende el conjunto de actividades desarrolladas por los Gobiernos que guardan relación con la búsqueda de finalidades sociales y redistributivas a través de los presupuestos del Estado. Se refiere, por tanto, a la actividad desarrollada por la Seguridad Social en cuatro frentes: transferencias en dinero (por ejemplo subsidios de desempleo o vejez), cuidados sanitarios (un sistema de salud universal y gratuito), servicios de educación (garantizar el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos) y provisión de vivienda, alimentación y otros servicios. (v. en <www.expansión.com>) (Consulta 2/05/2015).

¹⁸ El *Welfare Mix* conlleva innovaciones que orientan hacia un nuevo paradigma sociológico. Se trata de un paradigma relacional y morfogenético que está sometido a tendencias en acto, y que comporta nuevas metodologías de intervención que aún están en vía de experimentación. Los cuatro tipos de actores o instituciones que deben producir el bienestar: mercado, Estado, tercer sector y redes informales deben actuar mediante relaciones de diferenciación e integración social, sin dar prioridad absoluta a ninguno de ellos. El concepto *welfare mix* expresa la idea de que el bienestar es el producto y la expresión de una lógica compleja que es: a) *Combinatoria* en cuanto que reúne los sujetos de cuatro sectores y los elementos de sus códigos culturales, b) *Reticular* ya que debe producir bienestar apelando a las relaciones *internas* y *entre* estos sectores, sus sujetos y sus códigos culturales, c) *Emergente* porque el bienestar se convierte en el resultado no predecible *a priori* de una autonomía de las interacciones e interdependencias creadas mediante procesos que adquieren mayor flexibilidad, competencia y, en general, una elevada movilidad y dinamicidad.

ciudadanía se comprometan a la creación y consolidación del *Bien Común*, en el que las personas conviven de forma armoniosa sin existir competitividad excluyente, ni ganadores ni perdedores.

Este Bienestar Mixto o *Bien Común* necesita del compromiso de una ciudadanía virtuosa –principal crítica al modelo republicano¹⁹-, ciudadanía educada en las virtudes públicas y cívicas y en los valores espirituales²⁰; personas avezadas en las virtudes públicas y virtudes humanistas que hagan de la utopía republicana camino de evolución y desarrollo. Esta virtud humanista eleva al ser humano a un estadio superior de conciencia, a una esfera espiritual²¹ donde el individuo no solo está preocupado por sus

El bienestar es el producto de un sistema generativo constituido por las relaciones entre las cuatro esferas fundamentales de la sociedad, allí donde tales relaciones están gobernadas por tres grandes procesos sociológicos: *diferenciación, reintegración y emergencia de intercambios interactivos* (Herrera, 2001: 71-93).

¹⁹ El liberalismo critica al republicanismo la exigencia de una entrega total de los ciudadanos a la comunidad, en una abnegada subordinación (y hasta sacrificio) de los fines privados al bien público que poco tiene que ver con el compromiso actual de los hombres y mujeres contemporáneos con su sociedad. Es una demanda muy poco realista (Guichot, 2013: 81-85).

²⁰ Las virtudes cívicas o públicas características de una sociedad republicana están concretadas y desarrolladas en las obras de varios autores identificados con este tipo de sociedad. Entre ellas: tolerancia, responsabilidad, solidaridad, participación, criticidad (Guichot, 2013; Camps, 2003). Sirvan a modo de ejemplo las siguientes citas: a) “El ciudadano requiere ciertas virtudes cívicas, determinados comportamientos como la participación, la criticidad, el respeto al otro, la responsabilidad, etc. Los republicanos demandan una ciudadanía activa y para ello es requisito imprescindible la posesión de ciertas virtudes cívico-políticas. La dimensión política, que exige a la persona que atienda a los intereses públicos, ha de ser cultivada. En este sentido, es necesaria una educación en y para la ciudadanía y un fomento de las virtudes cívicas y públicas” (Guichot, 2013: 209). b) “La democracia debería ser la búsqueda y la satisfacción de necesidades e intereses comunes, para lo cual conviene, además de definirlos y nombrarlos, de establecer prioridades, construir un clima de colaboración y cooperación. A crear ese clima van dirigidas las que aquí llamo virtudes públicas. Las tres cualidades básicas (virtudes públicas) del sujeto democrático son: la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia” (Camps, 2003: 12). c) Erich Fromm determina los valores espirituales en: amor, verdad y justicia, se conviertan realmente en algo de importancia esencial” (Fromm, 1984: 13-15).

²¹ La esfera espiritual se considera como la etapa final del proceso evolutivo de la conciencia, por ser la instancia en la que las potencialidades y dinamismos humanos fundamentales logran su plena realización al integrarse la dimensión biológica, psicológica, social y espiritual. Esta integración es la que hace posible que, al diluirse la última frontera que separa la conciencia de la totalidad. *La esfera espiritual* se caracteriza por la percepción global u holística, la trascendencia de lo temporal y lo espacial, así como el desapego del egocentrismo. Entre las personas que describen las características propias de los sujetos que han alcanzado este nivel de conciencia, se encuentran: Lonergan, Rogers y Rosenbaum, Fromm, que describen así a quienes han llegado a esa esfera (González Garza, 2009: 120-125) :

- a) Mantienen un espíritu crítico para examinar sus respuestas intencionales y sus actitudes con relación a los valores y su jerarquización. Permanecen abiertos a la experiencia y al diálogo en una actitud constante de aprender a aprender de los demás, de la situación, del momento. La vida de estas personas se caracteriza por una entrega total, incondicional y permanente, abierta al encuentro consigo mismo, con los demás, con el mundo y con el universo (Lonergan, (1988).
- b) Experimentan un profundo deseo de autenticidad; una clara indiferencia por los bienes materiales; un interés genuino por ser útil a los demás; una búsqueda consciente de nuevas formas de convivencia más comprometidas en el deseo de un mayor acercamiento e intimidad; un sincero deseo de explorar

propios asuntos sino también por los asuntos de los demás, con una responsabilidad hacia la construcción de un mundo mejor. Esta espiritualidad desarrolla un sentido más amplio de la vida, un descubrimiento de lo profundamente humano que nos conduce a un cambio de valores, de actitudes y de comportamientos. El paradigma que proponemos encuentra la virtud en la participación, en la acción, en la creación desde dentro hacia fuera, desde el interior del espíritu personal hacia el exterior social donde la persona crece y evoluciona en relación con los otros.

Esta transformación necesita un proceso educativo largo y lento donde la política educativa se mueva en torno a nuevos postulados teóricos y agentes educativos. Ya no podemos delegar la educación de los individuos solo en la familia, el Estado, la escuela, el sistema educativo, el sector público o el sector privado como entes aislados, pues la educación que se precisa para el modelo republicano necesita la acción conjunta de todos los agentes sociales; y por supuesto, de la ciudadanía, que debe estar organizada y eduque mientras se interviene, que eduque desde la participación y la acción.

La educación de este “alma ciudadana” (Fundación Esplai, 2007: 24) virtuosa y espiritual para esta nueva sociedad del *Bien Común* comprende todo el ciclo vital de la persona, es una educación durante toda la vida. Por ello, el primer cambio que exige la sociedad del conocimiento es el planteamiento de que la educación es una realidad presente en la persona a lo largo de la vida. No es algo que se pueda identificar como propio de una etapa vital, sino un desarrollo necesario que debe llevarse a cabo en los diferentes estadios vitales, ya sea en ámbitos formales, no formales e informales. Lo crucial es formar personas preparadas para poder aprender continuamente, pero tan importante como tener la capacidad de aprender es la actitud de desaprender, es decir, la aceptación de la caducidad de los propios conocimientos y la aceptación del cambio

el universo interior y de mirar hacia dentro. Tienen una conciencia clara de que se encuentran en continua progresión y cambio y una confianza plena en sí mismos y en su capacidad de juicio crítico (Rogers y Rosenbaum, 1977).

- c) Considera que el “hombre nuevo” –como se refiera a las personas que han alcanzado este nivel de desarrollo- presenta una muy buena disposición a renunciar a todas las formas de tener para poder ser realmente, así como un sentimiento profundo de identidad, seguridad y confianza basados en la fe en lo que realmente es y en el anhelo por relacionarse, interesarse, amar y solidarizarse con el mundo. Es un ser que vive la alegría de dar y compartir, de amar y respetar la vida en todas sus manifestaciones, que percibe la unión con la vida renunciando a la meta de someter, explotar, violar y destruir la naturaleza y sabe que el mal y la destrucción son producto de la falta de desarrollo (Fromm, 1991).

necesario²². A nuestro entender, parece evidente que el Estado ya no puede soportar al unísono los costes económicos y la complejidad que supone la educación de la población a lo largo de la vida; cobra cada vez más relevancia la convicción de que los centros educativos ya no son el único centro de información, formación y educación, por lo que el Estado deberá planificar su actividad en estrecha relación con los otros espacios y agentes del saber, en una concepción integradora dirigida hacia el logro de una *Sociedad Educadora*.

“En educación, el siglo XX se ha definido por la ampliación progresiva del acceso de todos y todas a la enseñanza básica, mientras que nuestro siglo se está caracterizando por garantizarla a lo largo de la vida. Pretender que esta educación permanente se haga realidad siguiendo exclusivamente el modelo de la enseñanza presencial, escolarizando y atendiendo a toda la población mundial en las diferentes etapas vitales resulta utópico. El sistema convencional de educación formal es hoy claramente insuficiente para atender a una población tan numerosa, que demanda satisfacer unas necesidades de formación y cultura tremendamente heterogéneas. La sociedad del aprendizaje nos exige saber conjugar enseñanzas presenciales y a distancia, que no son rivales, sino las dos vertientes de un noble esfuerzo común, irrenunciable, de la educación para todos” (García Areito, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2011: 305-306).

Dado que: a) el Estado no puede soportar las cargas (competenciales, económicas, organizativas, etc.) que supone la *Sociedad Educadora*, b) el mercado no educa sin beneficio económico y c) en el proceso educativo de los educandos la familia sola se siente inerte dentro de esta sociedad tan compleja; hemos de defender el papel crucial de la ciudadanía (tal como lo hace el modelo republicano). Una ciudadanía que, en estos momentos se organiza en torno al Tercer Sector, el cual comprender todas las entidades sin ánimo de lucro y se presenta como nexo de unión entre los diferentes agentes sociales.

“Este comprende todas las entidades sin ánimo de lucro (asociaciones, fundaciones, clubes, etc.) y se presenta como nexo de unión entre Estado, mercado y ciudadanía; integrando en un mismo cuerpo diferentes intereses y perspectivas, entendiéndose que Estado, sociedad civil y mercado están interactuando mutuamente y por tanto interrelacionados, retroalimentándose sin negarse entre sí. Es un sector socializado y de socialización activa y voluntaria” (Rodríguez y Codorniu, 1996: 104).

“El Tercer Sector crea un equilibrio entre el sector público y el mercado, trazando rutas complementarias a la economía de mercado y a la acción del Estado; siendo su motivación el cambio con fines de interés general y

²² (Majó, 2015) v. el 19/01/2015 en <www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.htm>

descubriendo en el servicio la esencia de la vida y la razón de ser” (Cabra de Luna, 2005: 99-100).

La intención de este trabajo de investigación es presentar una propuesta educativa acorde al modelo social republicano para lograr una sociedad republicana con “alma ciudadana”: la “Sociedad del Bien Común”. Para ello, necesitamos una educación diferente a la actual; un sistema educativo que no tenga como finalidad principal la obtención de “capital humano”²³, sino una educación más holística, más humanista y personalista, más centrada en las virtudes cívicas. Proponemos para tal menester el modelo de la *Pedagogía Personalista Comunitaria* para una *República Deontológica Socialdemócrata*.

Entendemos que una sociedad multicultural, plural y globalizada necesita una respuesta educativa diversificada a las necesidades sociales; donde familia, Estado sector privado, ciudadanía, educación formal, educación no formal, docentes, voluntariado, entramado social y agentes comunitarios unifiquen proyectos educativos integrales que den respuesta al nivel de abstracción de la sociedad actual. En esta línea de pensamiento presentamos la Casa-Escuela Santiago Uno como modelo educativo coherente con la sociedad republicana que enunciamos para este milenio; una sociedad donde la ciudadanía sea protagonista. Ella propugna una educación crítica-transformadora de inclusión social que pone su principal finalidad en el cultivo de la persona desde las virtudes humanas (pluralidad-flexibilidad, humildad, laboriosidad, compromiso, etc.). Esta entidad perteneciente al Tercer Sector representa un modelo

²³ La primera cuestión relevante acerca del “capital humano” hace referencia al significado que el término tiene para los economistas. Una primera aproximación a dicho concepto la podemos encontrar en Becker (1983, 15-16), uno de los autores que más ha contribuido al desarrollo de la teoría del capital humano. Según este autor, “la educación, un curso sobre ordenadores, los gastos en cuidados médicos, charlas sobre virtudes tales como la puntualidad y la honestidad también son capital, en el sentido de que mejoran la salud, incrementan los ingresos (...). Así pues, sostener que los gastos en educación, entretenimiento, atenciones médicas son inversiones en capital humano es completamente congruente con el concepto tradicional de capital. Sin embargo, estos gastos producen capital humano, y no físico o financiero, porque no se puede separar a una persona de sus conocimientos, salud, o valores del modo en que es posible traspasar los activos físicos y financieros”. Una explicación más formal y detallada de qué se entiende por “capital humano” se puede encontrar en Blaug (1976: 828-830). Según este autor, el concepto capta la idea de que las personas gastan en sí mismas parte de sus recursos más importantes (dinero y tiempo) de muy diversos modos. Lo relevante es que las personas incurren en estos gastos no por el disfrute presente que les puedan proporcionar, sino porque esperan que les reporten beneficios en el futuro. Así los gastos en educación pueden ser considerados como decisiones de inversión (Falguera, 2008: 19). Por tanto, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podía explicarse desde una variable llamada capital humano, correlacionada con el nivel de formación especializada de los agentes económicos o individuos de una sociedad.

educativo mixto que integra educación formal, no formal e informal, Estado, mercado y ciudadanía, financiación pública-privada, con proyectos políticos, educativos, culturales, académicos, laborales y sociales.

Para lograr el propósito de mostrar la Casa-Escuela Santiago Uno como respuesta educativa a los desafíos del presente y del futuro próximo, pensamos que la estructura más idónea para este trabajo debería partir de una radiografía de la sociedad actual para avanzar y plasmar la necesidad de un nuevo modelo social y educativo. Este análisis y posicionamiento ideológico se avala en el estudio e investigación que se realiza sobre la Casa-Escuela Santiago Uno como modelo educativo en relación a la nueva sociedad planteada desde una investigación socio-crítica con una metodología Etnográfica.

Por ello, tras esta introducción, presentamos un bloque de contenidos que lo hemos titulado “Sociedad y Educación”, compuesto de cuatro capítulos que tienen la finalidad de reflejar los postulados comunes de las sociedades desarrolladas al amparo del modelo neoliberal; donde la política educativa ha tenido relación directa con el modelo social dominante y la forma de vida de las personas en una interacción de doble sentido, donde sociedad y educación se han influenciado mutuamente haciéndose la una en base a la otra. Este primer bloque se inicia con el capítulo “Sociedad, Estado, mercado y educación desde un modelo neoliberal”. El capítulo pretende demostrar cómo los intereses de los diferentes elementos sociales (Estado, mercado, sociedad) interaccionan en fuerzas que colisionan y que hacen derivar sus postulados iniciales y originales. De esta forma, la influencia de unos sobre otros condiciona la educación predeterminada en un principio y el sistema educativo se convierte en mecanismo contradictorio a su función primigenia. Para demostrar este juicio valorativo iniciamos el capítulo con un análisis histórico sobre las derivaciones de ideologías sociales y políticas –tanto a nivel nacional como internacional- para posteriormente centrarnos en el estudio de las desviaciones y contradicciones del sistema educativo español y como este es el resultado de las influencias de las políticas neoliberales.

El siguiente capítulo denominado: Del “Estado de Bienestar” de la sociedad neoliberal a la *República Deontológica Socialdemócrata* tiene el propósito de mostrar un modelo neoliberal y un Estado del Bienestar agotado en su tránsito y en su recorrido. Tomando como base los datos y las reflexiones publicados en el mismo, se expone la

necesidad de cambio en el paradigma político-social imperante en los últimos decenios en los países desarrollados –modelo neoliberal- hacia un modelo republicano donde la ciudadanía adquiere un protagonismo capaz de permutarse con Estado y mercado. El mecanismo facilitador de la transformación sería la educación; una educación diferente a la actual, donde prime lo humanístico y el cultivo de los valores cívicos sobre el ámbito profesionalizado; una educación que abandone la pasividad de las aulas por una interacción directa con las personas y las necesidades sociales. De esta forma, y en un periodo de medio a largo plazo, se pasaría del Estado del Bienestar a la *Sociedad del Bien Común*. En la *Sociedad del Bien Común* se hace necesario que Estado, mercado y ciudadanía interactúen conjuntamente aportando cada sector sus potencialidades. Esta idea se desarrolla en el capítulo cuatro: “*Pedagogía Personalista Comunitaria: paradigma de educación para la República Deontológica Socialdemócrata*” rompiéndose los límites de lo público y lo privado en el ámbito de la educación, y abriendo un escenario inmenso de posibilidades en el encuentro de los tres sectores: Estado como primer sector, mercado como segundo sector y ciudadanía como tercer sector: y en una fase final los tres sectores tendrían un peso igualitario en el funcionamiento de la sociedad.

Una vez descritos los parámetros de sociedad actual y planteada nuestra propuesta de *República Deontológica Socialdemócrata*, la segunda parte de nuestro trabajo está destinada a la contrastación de la validez de la *Pedagogía Personalista Comunitaria* como ciencia vehicular del sistema educativo generador de la *Sociedad del Bien Común* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*. El segundo bloque de contenidos titulado “Un nuevo modelo educativo desde la *Pedagogía Personalista Comunitaria*”, presenta los postulados y bases científicas de una nueva concepción educativa desde el rigor de las ciencias sociales, siempre partiendo de la premisa “que no ha existido ni existirá nunca una fórmula de educación válida para todo tiempo y lugar” (Enguita, 1990). El modelo educativo que aquí se plasma tiene como finalidad prioritaria el cultivo del individuo, el formar personas cívicas y comprometidas con el bien de la comunidad, tratando siempre de incluir y no de excluir personas de la esfera social y laboral. El objetivo secundario es la formación de profesionales y el enriquecimiento del capital humano como mecanismo de garantía de competencia y viabilidad.

Nunca se ha realizado un trabajo de investigación de esta envergadura sobre la Casa-Escuela Santiago Uno y, aunque es conocida tanto en ámbitos educativos nacionales e internacionales por su labor a favor de los desfavorecidos, este trabajo de investigación será una importante aportación para el campo científico y educativo al comprobar cómo desde la educación, desde la amorosidad, el afecto y el compromiso con los más débiles se puede construir una sociedad y un mundo más justo y equilibrado, construyendo desde la educación la *Sociedad del Bien Común*.

Los objetivos de partida del trabajo son los siguientes:

- a) Presentar un modelo educativo no selectivo, no competitivo y no excluyente que dé, al mismo tiempo, respuestas a las demandas de la sociedad actual.
- b) Testimoniar un proyecto educativo donde Estado, mercado, Tercer Sector, escuela pública y escuela privada van de la mano y donde la educación formal, no formal e informal se dan al unísono en un mismo espacio.
- c) Determinar cómo la educación es uno de los principales mecanismos de transformación social puesta al servicio de los más desfavorecidos y necesitados.
- d) Comprobar si la educación recibida en la Casa-Escuela Santiago Uno y enfocada a la consecución del *Bien Común* se proyecta en la vida diaria de los educandos tras abandonar su hábitat educativo.
- e) Reflejar los cauces para una financiación compartida del sistema educativo, donde cobra mucha importancia la autonomía de los centros educativos.

Por tanto, nuestra investigación va a estar centrada en la Casa-Escuela Santiago Uno, presentándola como variante al sistema educativo actual. De esta forma las directrices que orientan la investigación y que hacen relevante el estudio en el ámbito educativo son las siguientes:

- a) La Casa-Escuela Santiago Uno no depende directamente del presupuesto del Estado. Este tiene un papel importante en la financiación del proyecto pero también necesita de aportaciones privadas, empresariales y familiares.
- b) La Casa-Escuela Santiago Uno no crea dependencia estatal, ni acomodo, ni aburguesamiento. La iniciativa privada y la creatividad son fundamentales para el desarrollo del proyecto educativo y social.

- c) Los educadores forman un equipo interdisciplinar integrado por diferentes profesionales (psicólogos, biólogos, ingenieros agrícolas, pedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales, monitores, voluntarios, etc.) que se dedican a educar más que a formar.
- d) Se educa desde la relación sentimiento-cognición, donde el amor, el afecto y la entrega al “último” y al excluido tienen primacía.
- e) Se elimina el dilema de educación pública o educación privada, pues este modelo educativo integra los dos anteriores, aportando más autonomía al centro educativo y potenciando las relaciones con lo público.
- f) La pedagogía de la Casa-Escuela Santiago Uno integra diversos movimientos pedagógicos buscando siempre la educación holística para una sociedad personalista comunitaria.
- g) La Casa-Escuela Santiago Uno desarrolla sus funciones educadoras desde los tres ámbitos educativos: educación formal, educación no formal y educación informal.

El trabajo de investigación encuentra sus bases pedagógicas en el paradigma socio-crítico; empleándose para el desarrollo de este una metodología Etnográfica, en un proceso interactivo de conducta y pensamiento, guiado sistemáticamente por el razonamiento lógico y los sistemas de marcos teóricos y conceptuales compartidos por las comunidades de expertos. Junto a la observación directa han sido muy importante el uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para recabar los datos necesarios en la investigación. De esta forma, las áreas tratadas o fases de tratamiento del trabajo han sido las consideradas por Goetz y Lecompte (1988: 58).

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones y desarrollando todas las fases de la investigación Etnográfica, concluimos que la Casa-Escuela Santiago Uno representa perfectamente un modelo educativo desde el *Paradigma Personalista Comunitaria* donde la educación holística, la inclusión social y personal es algo prioritario a la formación profesional, y donde su desarrollo en la práctica es fehaciente; con una educación centrada en la relación sentimiento-cognición, donde el amor, el afecto y la entrega al “último” y al excluido tienen primacía.

Así mismo, la Casa-Escuela Santiago Uno escenifica de forma muy aproximada el modelo de sistema educativo mixto, donde se dan al unísono la educación formal, educación no formal y la informal; al mismo tiempo, que se financia desde lo público y desde lo privado. Ello aporta datos objetivos a nuestra investigación. No obstante, lo que hemos constatado también, es que, debido a las peculiaridades de esta institución educativa, los alumnos y alumnas (en su mayoría) son parte de la Casa-Escuela Santiago Uno por periodos pequeños de tiempo (entre 10-20 meses) por lo que la incidencia en ellos y ellas de esta pedagogía está muy limitada en su desarrollo.

Por último, es importante terminar esta introducción expresando un agradecimiento sincero y afectuoso a la directora de este trabajo de investigación, D^a Virginia Guichot Reina, quien supo proponer y orientar siempre de forma magistral esta labor investigadora, teniendo la suficiente paciencia para que tal menester tuviera final. También un agradecimiento efusivo a la Casa-Escuela Santiago Uno por el magnífico tratamiento con nosotros, acogiéndonos en su casa siempre como miembros de su familia; a sus educadores por sus tantas atenciones personales y contribuciones a la investigación, a los educandos por su confianza, y en especial a su director, Jesús Garrote por su gentileza, genialidad y su siempre disposición a colaborar. Y como no, terminar con el reconocimiento y gratitud a las personas que siempre esperaron mi atención mientras el trabajo se desarrollaba: amigos y amigas, y especialmente a mi familia; esposa e hijas, tres mujeres magnánimes, madre y hermanos. Y en el recuerdo los que me amaron y siguen brillando para mí. A todos estos seres humanos, gracias por hacer posible este trabajo.

PARTE I: *Sociedad y Educación*

Capítulo 2:

Globalización: sociedad, Estado, mercado y educación desde un modelo neoliberal

Partiendo del postulado que establece “la vida como un tejido complejo de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple; donde la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morín, 2007: 32), debemos examinar y analizar varios elementos a la vez (sociedad, Estado, mercado y educación) en su interacción global para comprender y determinar mejor qué sociedad se está dando ahora y qué constructo social entendemos más conveniente para el bien de todas y todos nosotros para este mundo, qué ciudadanía se está desarrollando en estos momentos y qué tipo de persona es más adecuada para esa sociedad más idónea; y por último, cómo debe ser la educación y el modelo educativo que proponemos para la existencia de los seres humanos en esa colectividad compleja.

Si hay un concepto que incluya toda esa complejidad, toda la actualidad y todas las dinámicas e interacciones a nivel mundial es, sin duda alguna, el de *globalización*. Este término hace referencia al proceso vivo por el cual sistemas diferentes y complejos, separados y con atributos distintos entre ellos entran en contacto recíproco, con interacción e intercambio de materia, energía e información. De esta forma, la globalización compendia un conjunto de elementos y constructos de tipo ideológico, físico, climático, biológico, económico, político, cultural, educativo, etc. de permeabilidad, de influencia recíproca y de interdependencia.

Este proceso de globalización tiene su raíz y soporte en la ideología neoliberal, sustentado en la fetichización del mercado y del capitalismo, promoviendo el máximo consumo entre las personas (García y Pulgar, 2010: 724). Esta vía globalizadora posee en la actualidad un carácter excluyente y polarizador, pues está favoreciendo más a un

grupo de países, sociedades, personas y constructos mercantiles multinacionales altamente desarrollados que concentran el conocimiento, la información, los sistemas de producción y el control de los mercados. En este ideario, “el desarrollo de las sociedades y del mundo se sustenta en la competencia desenfrenada por la maximización de las ganancias, sin tener en cuenta el interés humano y la necesidad de preservar y reproducir las condiciones adecuadas para el futuro de la humanidad” (Romero, 2002: 5).

En este entorno de globalización vamos a analizar las interacciones y flujos entre los diferentes elementos que componen nuestras vidas, cómo se hacen los unos a los otros, cómo se influncian, cómo se ajustan. Esto es, de qué forma la educación y el sistema educativo se orientan a las dinámicas sociales y a las directrices de los mercados y la economía, de qué manera los medios de comunicación tienen capacidad de control sobre las políticas de los gobiernos y sobre las inercias sociales, cómo los Estados sucumben ante la presión de los mercados y de los medios de comunicación, cómo todo este sistema complejo de redes e interacciones determinan la vida de las personas en las sociedades desarrolladas y emergentes²⁴.

En nuestro desglose de las interacciones de los diferentes elementos (Estado, mercado, medios de comunicación, sistema educativo) que componen la base de nuestra existencia (como personas, como comunidad) iremos valorando la conveniencia de seguir funcionando bajo estos ideales neoliberales actuales o por el contrario derivar hacia otro paradigma de persona y sociedad. En estos momentos nos disponemos a analizar la globalización desde su complejidad para comprender mejor lo que *somos ahora* para trascender a una posibilidad de *ser subsiguientemente* en otro paradigma de vida.

²⁴ Se considera “sociedad desarrollada” aquella en la que han sucedido transformaciones sociales y tecnológicas que generan un sustancial aumento de la productividad; esto, a su vez posibilita la captación de un excedente cada vez mayor, dando lugar a un proceso acelerado de acumulación (Sunkel y Paz, 1974: 44). Por tanto, la consideración de sociedad desarrollada está en torno a su estructura socio-económica, donde se puede enmarcar aquellos países que han logrado índices de crecimiento económico sostenido durante varios años consecutivos y se les considera países emergentes o sociedades emergentes.

2.1. Globalización: heterogeneidad de elementos hacia un pensamiento único

En un mundo complejo, diverso, con multitud de referencias (políticas, sociales, filosóficas, etc.), de teorías económicas, de modelos de gobierno, de pensamientos y de ideologías; todo converge y todo trasciende a nivel mundial en un concepto denominador y dominador: globalización. Y por inercias de diferentes fuerzas, interrelaciones, retroacciones y determinaciones, la globalización arrastra a todos los elementos a un “pensamiento único desde una ideología neoliberal” (Ramonet y otros, 2004: 155). Este pensamiento único se concreta en un crecimiento y desarrollo constante (económico, de poder, de seguridad) de todas las partes, donde el interés particular y la competitividad priman sobre las personas.

Esta carrera competitiva hacia el abismo no tiene liderazgo definido pues, aunque el mercado es el principal propulsor, es solapado en inercias superpuestas por todos los agentes sociales (Estado, sociedad, sistema educativo, medios de comunicación, etc.) en una “barahunda aparentemente incontrolable”²⁵. Se está produciendo un desplazamiento sistémico de poder que se está operando desde los Estados hacia esas otras organizaciones igualmente jerárquicas y centralizadas que son las entidades transnacionales. Estas entidades son tanto conglomerados mercantiles multinacionales como organismos oficiales internacionales (Unión Europea, OCDE, FMI, etc.) que en sus dinámicas de funcionamiento y tribalismos descodifican sus cometidos y finalidades para establecer los estilos de vida de las personas y de las sociedades.

De esta forma se está dando un escenario mundial donde los Estados van perdiendo importancia y significado frente a los mercados, las entidades transnacionales y los medios de comunicación. Asistimos a la constitución de un macromarco institucional que controla con contrapesos formalmente democráticos la acumulación y el ejercicio discrecional del poder político, pero que deja manos libres a las empresas para acumular poder económico. Esto hace que el poder de los Estados se esté socavando, sin revoluciones ni levantamientos que lo anuncien, a favor de las grandes instituciones internacionales (mercantiles, políticas y mediáticas). “La consecuencia

²⁵ Término con el que Ramonet y otros definen la sociedad del XXI ante el fracaso del capitalismo (Ramonet y otros, 2004: 105).

obligada de este desplazamiento de poder es que las organizaciones empresariales alcanzan hoy dimensiones y áreas de influencia que se sitúan por encima de los Estados y que utilizan a estos para establecer reglas del juego favorables a sus negocios” (Naredo y Carpintero, 2002: 92). “En estos momentos lo global prima sobre lo nacional y la empresa privada sobre el Estado” (Ramonet, 2004: 19)

Así, la globalización todo lo domina, pues los mercados en su línea neoliberal arrastran en su movimiento arrollador al Estado, a los medios de comunicación, a la sociedad y a la educación que se da en ella. Grandes entidades multinacionales (mercantiles, gubernamentales, comunicacionales y políticas) configuran los perfiles de vida de las personas y el tipo de sociedad a desarrollar en un movimiento de flujos concomitantes.

“Dos decenas de conglomerados transnacionales controlan dos tercios de la producción mundial de información y entretenimiento” (De Moraes, 2007: 35).

Entidades multinacionales que no solo están establecidas en su país de origen, sino que también se constituyen en otros países (distintos al de su origen) para realizar sus actividades mercantiles tanto de venta y compra, como de producción. Las multinacionales tienen capacidad de expandir la producción alrededor del mundo, así como de movilizar plantas industriales de un país a otro, y cambiar en un breve periodo de tiempo grandes cantidades de dinero de un continente a otro.

En este proceder globalizador, los medios de comunicación considerados por algunos como el “primer poder”²⁶ o como “parte del poder”²⁷, se integran en el sistema de mercado de manera destacada, convirtiendo la información en un instrumento de rédito, interés y poder. La información es mercancía cuya venta y difusión puede

²⁶ “Eveling de Rosales, alcaldesa de Maracaibo afirmaba en julio de 2014: “Los medios no son el cuarto poder, son el primer poder” (v. en <www.yaesnoticia.com> 1/7/2014) (Consulta 14/03/2015)

²⁷ Francisco Fernández Buey, Catedrático de Filosofía Política en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, publicó en “Poliética”, portal de Ética y Filosofía Política de la misma Universidad: (v. en <www.upf.edu/es/>)

“Cuando el cuarto poder es parte del Poder. Uno de los efectos de la profunda renovación tecnológica aplicada a los medios de información y comunicación en nuestros países ha sido la colonización de los mismos para las grandes empresas y corporaciones casi siempre transnacionales. Durante las últimas décadas se ha asistido a un proceso caracterizado por la fusión y absorción de grandísimas empresas de la información y la comunicación que afecta a todos los países del mundo. Este proceso es parte del proceso más general conocido con el nombre de globalización” (Consulta 15/03/2015).

proporcionar importantes beneficios para quien la domina. Si los medios de comunicación nacieron como contrapoder, hoy son un poder, pero no uno más, ni simple, sino un poder de envergadura monstruosa capaz de erigirse en árbitro y parte, según convenga. Así, la información ya no es un factor de liberación sino de dominación y los medios de comunicación entes abstractos al servicio de los sistemas socio-económicos. De esta forma, la información y los medios de comunicación forman parte importante de la economía de mercado, con una presencia distinguida en los movimientos bursátiles de todo el mundo.

En la actualidad existen grandes conglomerados mediáticos globales con interacciones y ramificaciones en todo el mundo como PRISA, MEDIAPRÓ, VOCENTO... que mediatizan los estilos de vida de las personas y sociedades. Para demostrar lo enunciado nos remitimos a la presentación que el grupo PRISA²⁸ hace de la entidad en su página web: PRISA, UN GRUPO *GLOBAL*; revelándose como el primer grupo de medios de comunicación en los *mercados* de habla española y portuguesa, líder en educación, información y entretenimiento. Está presente en 22 países y llega a más de 60 millones de usuarios a través de sus marcas *globales*, siendo líder en prensa generalista, televisión comercial y de pago, radio hablada y musical, y educación. Aparece como uno de los grupos *mediáticos* más grandes del mundo hispano, y cuenta con un abanico extraordinario de activos; con una presencia en Brasil, Portugal y mercado de Estados Unidos que ha consolidado un *mercado global* de más de 700 millones de personas. Posee más de 250 sitios web que visitan 31,3 millones de usuarios en todo el mundo (www.prisa.com).

²⁸ PRISA (Promotora de Informaciones Sociedad Anónima). Es un grupo multimedia de comunicación con un capital social de doscientos quince millones ochocientos siete mil ochocientos setenta y cinco euros con treinta céntimos de euro. Capital totalmente suscrito y desembolsado con acciones que cotizan en las cuatro Bolsas españolas a través del Sistema de Interconexión Bursátil Español. En la actualidad, en España es propietario de la Cadena Ser, el diario El País, Canal Plus, Editorial Santillana, Cadena Dial, Radio Olé, Cuarenta Principales, Diario Cinco Días, Diario deportivo As... En Europa es titular del Grupo Media Capital en Portugal, del diario Le Monde de Francia posee un 15% de su capital y Presse Europe Regions donde posee el 11% de las acciones. En Argentina opera la radio Continental y Los 40 Principales. En Chile es dueña del Iberoamericana Radio Chile, cadenas que concentran más del 50% de la programación nacional. En Colombia es propietaria de Caracol Radio. En Costa Rica opera las estaciones ADN, Los 40 Principales y Bésame. En Ecuador mantiene un convenio con el grupo Radio Centro Internacional para operar Los 40 Principales. En Estado Unidos es propietaria de Caracol Miami, W Radio Los Ángeles y la red de contenidos radiofónicos GLR Network. Es México es propietaria en un 50% de Televisa Radio. En Panamá opera la emisora generalista W Radio y la radiofórmula Los 40 Principales (v. en www.prisa.com) (Fuente consultada el 15/03/2015).

Los grandes grupos de comunicación son enormes entidades mercantiles insertas en el sistema de mercado que funcionan bajo la filosofía neoliberal y capitalista del máximo beneficio económico. Para que no haya lugar a dudas de su perfil neoliberal, se está corroborando como en los últimos años están entrando como accionistas de estos grupos mediáticos los grandes inversores de los mercados internacionales y también los bancos²⁹ que condicionan la información y el proceso de comunicación social. Así, “disponer de los medios de comunicación significa, en la actualidad, poseer un poder social, ya que el medio actúa como espejo que refleja la realidad social y, al mismo tiempo, es el lugar en el que se crea esta” (Castillo, 2011: 4).

La intensa presencia de los medios de comunicación en la sociedad y su influencia ha posibilitado la propagación de su poder y la determinación de la dinámica política y económica. La batalla tanto de los partidos políticos como de los mercados está centralizada en la conquista de la opinión pública a través de los medios de comunicación. Por ello, vivimos en una sociedad mediatizada, como nos define y justifica Dennis Moraes en su obra *Sociedad Mediatizada* (2007), donde nos explica como nuestra forma contemporánea de vivir está vinculada a la primacía de la comunicación en el capitalismo globalizado. Redes electrónicas, satélites y fibras ópticas interconectan países, culturas y economías. En todo el planeta hay una hiperinflación de imágenes, sonidos y datos que configuran nuestras sociedades y personalidades a través de la moda, competiciones deportivas, programas de radio y televisión, música, etc. De este modo, las relaciones sociales y los procesos de producción simbólica están cada vez más mediatizados, es decir, bajo la interferencia de mediaciones e interacciones basadas en dispositivos de influencia. Para ello, los medios desempeñan un papel clave en la fijación de hábitos y creencias, así como en la consolidación de la lógica lucrativa en todos los ámbitos de nuestras vidas.

Medios de comunicación, multinacionales mercantiles y entidades transnacionales determinan nuestras formas de vida en inercias globalizadoras, que en estos momentos esclavizan la vida para una parte de población de las sociedades desarrolladas y a la otra

²⁹ El multimillonario árabe Ghanim Al Hodaifi Al Kuwati entra a formar parte del accionariado de PRISA con 75 millones de euros. También es accionista de este grupo el empresario mexicano Roberto Alcántara (presidente del Grupo IAMASA, empresa líder del transporte de pasajeros en México). Entre otros accionistas encontramos a Telefónica, Banco Santander, Caixabank y el banco británico HSBC. (v. en www.elconfidencial.com el 25/03/2015).

parte la dominan en cuerpo y alma. Sin duda alguna los pronósticos que John Kenneth Galbraith manifestó en su obra *El capitalismo americano*, (1956) se han cumplido, pues muchas personas viven actualmente esclavizadas a los mercados, al capitalismo y a la globalización.

“En principio, el norteamericano está dominado, en cuerpo y alma, por las grandes sociedades; en la práctica, no parece estar completamente esclavizado. Una vez más el peligro está en el futuro; el presente es todavía soportable” (Galbraith, 1972: 172).

La esclavitud, en sus diferentes formas, es rasgo sustancial a la vida de muchas personas. Esclavos del móvil, de las redes sociales, de las hipotecas, del consumismo, del desempleo, etc. Esclavitud y dominación como rasgos vitales de la globalización. Esclavitud como falta de libertad para decidir y determinar nuestras vidas en una sociedad mediatizada.

2.2. Inadecuación de los modelos constituyentes de la globalización en su praxis conjuncional

La complejidad de nuestro mundo globalizado nos lleva a una indefinición en aumento, a “una multiplicidad en la forma de pensar” (Freeden, 2013: 34), a la dispersión entre pensamiento y proceder, a “derivas y bifurcaciones en la acción en un proceso de orden/desorden/organización” (Morín, 2007: 94). Esta complejidad hace que la ciudadanía, los gobiernos, los partidos políticos, el sistema educativo, el mercado, los sindicatos de trabajadores, las ideologías, los medios de comunicación etc. sean cuerpos vivos en movimiento en constantes interacciones y derivas.

“No hay realidad sin conceptos” (Freeden, 2013: 14). No existe globalidad sin conceptos, pensamientos, ideologías, idearios y elementos que en una relación de ida y vuelta se conviertan en un conglomerado de constelaciones constituyentes de nuestra realidad. De esta forma la globalización se hace a sí misma en la interacción de ideas y procedimientos provenientes desde distintos ámbitos que se hacen cuerpo identitario desde conexiones ambivalentes.

Si la base de las ideologías es la multiplicidad de las formas de pensar, la existencia de diferentes enfoques de ver una misma realidad, las disputas entre alternativas y la heterogeneidad de posibilidades, entonces la globalización se constituye en estos momentos como ideología hegemónica de nuestro mundo, una ideología que tiene como afluentes el capitalismo y el neoliberalismo.

“La peculiaridad de los tiempos que corren es que nunca han sido tan ideológicos, nunca una hegemonía ideológica ha sido tan fuerte- la que hace del dinero principio y fin” (Ramoneda, 2012: 168).

La globalización ha adoptado en su cuerpo de acción los principios y fundamentos del capitalismo y del neoliberalismo, y nos presenta un bienestar desde términos estrictamente económicos, de constante crecimiento, competitividad y meritocracia. Un bienestar donde el Estado tiene un papel incómodo debido a su indefinición, incapacidad y desprotección frente a los mercados.

Por tanto, nos disponemos a profundizar en la relación globalización-Estado de Bienestar, en su acepción neoliberal, para determinar las posibilidades de subsistir esta doctrina en este principio del siglo XXI desde los supuestos y premisas capitalistas; es decir, si es viable plantear el bienestar solamente en términos de intereses individuales y personales, mercantilistas y excluyentes.

“El bienestar se ha planteado en términos estrictamente económicos, de modo que el crecimiento, la competitividad y la meritocracia se han convertido en los tópicos ideológicos del momento. Como consecuencia de ello se han ido consolidando dos ideas destructivas de lo social: primera, que el prójimo siempre es un potencial enemigo en la lucha por la supervivencia (y el éxito económico la medida de todas las cosas); segunda; que el bienestar es estrictamente una cuestión de dinero. Los comportamientos cooperativos y altruistas se sitúan en la órbita de las querencias personales y son vistos con recelo. La libertad es la base del bienestar y el bienestar es la capacidad de cada cual para desarrollar al máximo sus proyectos personales. Libertad y bienestar han sido reducidos a la dimensión económica” (Ramoneda, 2012: 136).

Si atendemos a las definiciones que el Diccionario de la Lengua Española (DRAE) determina respecto a los conceptos de capitalismo y neoliberalismo comprobamos que una idea emerge en los dos términos, y es, la mínima participación

del Estado y de los poderes públicos en la vida social, económica y cultural de los países y comunidades. Si seguimos analizando estos términos determinamos que todos ellos coinciden en establecer los intereses individuales y el predominio del capital como elementos de producción y creadores de riqueza. Desarrollando estas concepciones concluimos que las personas (en rasgos generales) pertenecientes a sociedades capitalistas y neoliberales actúan guiadas por su propio interés en un sistema basado en la propiedad privada de medios y recursos, donde cada individuo busca maximizar su satisfacción o beneficio a través de sus propias decisiones de consumo o producción, que a su vez están limitadas por el mercado y regidas fundamentalmente por la competencia y el sistema de precios. Según las directrices de estas teorías y modelos económicos, la coordinación y control de la vida de las personas se da a través de los mercados, y el gobierno se limita a proteger la propiedad privada y no interferir significativamente en el proceso de oferta-demanda, solo estableciendo un entorno apropiado para el funcionamiento del mismo. Por tanto, podemos considerar que las premisas del sistema capitalista y neoliberal (y por tanto de nuestra sociedad) son la propiedad privada, la libertad de empresa, el interés propio como fuerza motivadora, la competencia y la confianza en el sistema de mercado.

Después de examinar los rasgos fundamentales del modelo neoliberal que orientan y guían actualmente las dinámicas vitales de las personas, gobiernos, mercados, políticas educativas y sociedad en general (en los países desarrollados), el enfoque de análisis y estudio nos aproxima hacia el conocimiento y aproximación del constructo denominado Estado de Bienestar tal como en el momento presente aparece ante la ciudadanía (no como fue concebido en sus comienzos). Es decir, Estado de Bienestar como concreción neoliberal de los diferentes elementos (Estado, mercado, sistema educativo, sociedad, etc.) en su conexión y que determina nuestra forma de vida. Realizamos una aproximación breve de la naturaleza, historia y evolución de lo que consideramos “Estado de Bienestar” en España que nos permitirá una ponderación más profunda de la compleja relación entre todas las variantes personales, educativas, productivas, económicas, laborales y sociales para comprender mejor nuestro actual paradigma de vida.

Considerando que Estado de Bienestar es aquel Estado que asume la responsabilidad del “bien estar” de sus ciudadanos mediante sus políticas,

intervenciones y creación de servicios en ámbitos tales como educación, sanidad, empleo, seguridad social, etc., realizamos a continuación un tratamiento más profundo del concepto. Para ello, tomamos como referencia a Vicenç Navarro³⁰, una de las personas que más y mejor ha estudiado e investigado el Estado de Bienestar en España. Él considera como Estado de Bienestar todas las intervenciones del Estado que de una manera más explícita y directa afectan a la calidad de vida de sus ciudadanos y residentes. Estas intervenciones son las siguientes:

1. *Los servicios públicos*: tales como la sanidad, la educación, los servicios de ayuda a las familias (como las escuelas de infancia para niños de 0 a 3 años, los servicios domiciliarios para las personas ancianas y con discapacidad, las viviendas asistidas, los centros de día, las residencias de ancianos y otros servicios que ayudan a las familias), los servicios sociales, la vivienda social y otros servicios provistos a las personas para mejorar el bienestar de la población y la calidad de vida de sus ciudadanos y residentes.
2. *Las transferencias sociales*: que como su nombre indica son transferencias de fondos públicos de un grupo social a otro. De ellas, las pensiones de vejez, de viudedad y de discapacidad constituyen el capítulo más importante, transfiriendo fondos públicos de los trabajadores, empleados y empresarios (que cotizan a la Seguridad Social) a los beneficiarios pensionistas.
3. *Las intervenciones normativas*: normativas que desarrollan los Estados para garantizar el Estado de Bienestar.
4. *Las intervenciones públicas*: encaminadas a producir buenos puestos de trabajo, estableciendo las condiciones favorables para que el sector privado los produzca (Navarro, 2004: 15-16)

En España, desde los principios de la década de los años 80 la creación del Estado de Bienestar fue objetivo prioritario, con las miras puestas en una asistencia sanitaria pública gratuita, una educación pública gratuita y obligatoria en sus primeros niveles, un sistema de becas para que las personas con menos recursos puedan realizar estudios superiores, pensiones para los que se jubilan y subsidios de desempleo para los

³⁰ Vicenç Navarro es experto en economía política y políticas públicas, ha sido catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona, actualmente es Catedrático de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Pompeu Fabra, profesor en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore y Doctor Honoris Causa por la Universidad de Lérida en el ámbito de Economía y Empresa.

parados. Este Estado de Bienestar consolidado a finales del siglo XX fue el resultado y la evolución de sucesivos cambios, desarrollo económico y decisiones políticas³¹.

A finales del siglo XX el Estado español se convierte en responsable principal del “Estado de Bienestar”, es decir, de mantener un nivel mínimo de vida de sus ciudadanos (garantía de una renta mínima familiar, reducción de la inseguridad social en caso de enfermedad o accidente de trabajo, paro o vejez, educación y sanidad gratuita, ayuda a la dependencia, etc.). Por tanto, la sociedad española comienza su tránsito por el siglo XXI asentada en la seguridad de un Estado protector que garantiza el desarrollo de los derechos fundamentales de las personas en dinámicas neoliberales y capitalistas movidas por el interés y beneficio personal competitivo.

Llegados a este punto y una vez analizados los conceptos de capitalismo, neoliberalismo y Estado de Bienestar entendemos que nuestra sociedad se encuentra funcionando entre teorías y modelos complementarios, contrapuestos y contradictorios pues, por un lado, pretendemos funcionar como Estado de Bienestar (donde el Estado se hace responsable de garantizar seguridad, confort y “bien estar” a sus miembros) y por otro lado, el modelo neoliberal y capitalista adoctrina nuestras vidas en su posicionamiento original, en el que el Estado debe tener un papel mínimo en el funcionar general de la sociedad. Por tanto, y compartiendo la idea de Edgar Morín, nos posicionamos en la “complejidad del universo y en la aceptación de la complejidad como contradicción; donde bien entendido, nuestro mundo incluye a la armonía, pero esa armonía está ligada a la disarmonía” (Morín, 2004: 95).

³¹ La evolución del Estado de Bienestar español, en relación con los países de la Unión Europea, fue tardía debido a que su comienzo fue posterior, pues antes del mismo existió un Estado autoritario del bienestar durante el período 1963-1977, durante el cual se construyeron los cimientos institucionales del actual sistema de protección español a través de la Ley de Bases de la Seguridad social de 1964, y en el que tuvo lugar una importante expansión de los servicios de educación sanidad. La transformación de este Estado autoritario del bienestar al Estado democrático del bienestar actual se debe a los conflictos sociales de los primeros años setenta, a la presión democrática del período 1975-1978, al impacto de la crisis económica y al auge de las clases medias urbanas. El nuevo Estado democrático del bienestar durante los años 1975-1980 constitucionalizó los derechos sociales y constituiría una pieza estratégica de legitimación política del nuevo sistema económico, que tiene que abordar objetivos impopulares: unos ajustes económicos permanentes, una reestructuración profunda del apartado productivo, la liberación y desregulación de la economía española y su inserción dentro de una economía global (Navarro, 2011) (v. <www.eumed.net/rev/cccss/13>) (Consulta: 25/03/2015).

Desde finales del siglo XX el Estado español se establece como fuerza principal en garantizar el “bien estar”, seguridad y confort de la ciudadanía en su conjunto. Para ello se responsabiliza y obliga a ofrecer unos servicios públicos y prestaciones que cada vez se hacen más costosos y más difíciles de garantizar. Ya en la década de los ochenta del siglo XX empezaron las primeras visiones futuristas pronosticando el fin del Estado de Bienestar.

“El diagnóstico neoliberal de la crisis hablaba de un peligro inmediato de colapso del Estado, debido a la sobrecarga de expectativas al que este estaba sometido y a su creciente incapacidad tanto económica como administrativa para hacerles frente” (Offe, 1988 en López de Aguilera, et al., 1990: 15).

A lo largo del siglo XXI han sido muchas las personas de reconocida trayectoria profesional las que a través de trabajos especializados y opiniones³² en diferentes medios han transmitido la necesidad de una reorientación y reforma del Estado de Bienestar debido a que este es un sistema insostenible y no garante de todas las necesidades de las personas.

³² Sirvan los siguientes ejemplos:

“Pensiones, educación, sanidad y dependencia adelgazan en toda Europa y cada vez son más los que hablan de un sistema insostenible” (Pastrana, 26/9/2013 v. en www.abc.es) (Consulta 26/03/2015).

“Para consolidar el Estado de Bienestar hace falta repensarlo porque no hay garantías de que vaya a permanecer. El Estado de Bienestar es un afortunado accidente histórico. En sus distintas variables y en todos los elementos que lo configuran, desde los servicios públicos universales al papel desempeñado por las relaciones entre sindicatos y empresarios a escala estatal, es algo contemporáneo y limitado geográficamente. Me temo que no existe garantía de que se vaya a extender a otras áreas o, incluso, que vaya a permanecer sin cambios sustanciales donde hoy lo disfrutamos. El contexto está mutando, y con ello se alteran los cimientos sobre los que aquel se desarrolló” (Lago Peñas, v. en www.elpaís.es 5/11/2013) (Consulta 26/03/2015)

“Santiago Niño Becerra explicó en el programa de televisión (La Sexta Noche) que en su opinión son cuatro los problemas de la economía española: una deuda total impagable, un excedente de población activa inabsorbible, una tendencia a que los recursos naturales vayan a la baja y un deseo de creer que vamos a ir bien otra vez, a volver al año 2006, algo que es imposible. Para decir esto, se apoyó en los datos conocidos acerca del paro, véase, más del 50 % de los jóvenes en nuestro país están desempleados, más de 4 millones y medio de parados totales y además, las horas trabajadas se están reduciendo, lo cual significa que está cayendo la productividad. Es cierto que se está creando empleo, pero es precario y el horario laboral se está reduciendo, al igual que los salarios, lo cual no conduce a recuperación alguna por parte de las clases medias. La desigualdad y la pobreza está creciendo y por tanto la población carece de poder adquisitivo” (Santiago Niño Becerra, catedrático de Estructura Económica en la Universidad Ramón Llull de Barcelona, en el Programa La Sexta Noche del 10/1/2015) (v. en www.lasexta.es).

Diferentes indicadores sociales constatan la necesidad de un reajuste de nuestro modelo de Estado de Bienestar; un sistema que nació sustentado en la exigencia de tener prácticamente pleno empleo entre la población activa para que con sus cotizaciones e impuestos poder cubrir los servicios públicos ofertados. Llevamos algunas décadas donde no se dan los condicionantes mínimos para garantizar el bienestar general, pues en la actualidad, además del desempleo (más del 20 % de nuestra población), son otros los componentes de nuestra realidad (envejecimiento de la población, incremento de la deuda pública, precariedad laboral, sobreformación, crecimiento de la desigualdad, etc.). Estos datos orientan a la conversión del paradigma de Bienestar y del modelo neoliberal.

Los problemas sociales y su circunstancia actual (desempleo, sanidad, educación, etc.) ocupan los primeros puestos entre las preocupaciones de los españoles, ya que el bienestar cada vez está más ausente en las vidas presentes para una gran parte de la sociedad. Así lo indica el estudio nº 3052 del barómetro de febrero de 2015 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Entre las cuestiones a responder se encontraba la siguiente pregunta *¿cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?* la respuesta fue: (Fuente CIS) (Gráfico I)

Problema	%	Problema	%
El paro	78.6	Problemas de la juventud	2.1
Las drogas	0.3	La crisis de valores	1.6
La inseguridad ciudadana	2.2	La educación	9.5
El terrorismo, ETA	0.8	Problemas medioambientales	0.2
La infraestructuras	0.1	Gobierno y partidos políticos	2.7
La sanidad	12.1	Servicios públicos	0.6
La vivienda	1.1	Los nacionalismos	0.7
Los problemas económicos	24.9	Problemas de la mujer	0.0
Calidad del empleo	3.9	Terrorismo internacional	1.5
Agricultura, ganadería y pesca	0.2	Negociaciones con ETA	0.0
La corrupción y el fraude	48.5	Los recortes	3.6
La pensiones	1.5	Los bancos	1.2
Políticos/as, partidos y política	20.1	La subida del IVA	1.2
Las guerras	0.1	Los desahucios	1.9
La Justicia	1.8	Fraude fiscal	0.4
Los problemas de índice social	10.5	Hipotecas	0.1
El racismo	0.0	Monarquía	0.2
La inmigración	1.7	Subida tarifas energéticas	0.2
La violencia contra la mujer	0.3	Otras respuestas	3.8

Como hemos indicado anteriormente, en estos momentos son varias las señales que reflejan la necesidad de reorientación del modelo de Estado de Bienestar, del modelo económico-productivo neoliberal, del sistema educativo, en definitiva, es vital un replanteamiento de la forma de vivir de las personas, una mutación a otro paradigma que mitigue el aumento de la pobreza, la exclusión y las desigualdades sociales. Esta aseveración está justificada en los siguientes indicadores:

a) Nivel de desempleo en España.

El paro es la preocupación mayor entre las españolas y los españoles como hemos indicado anteriormente. El desempleo alcanza tasas insoportables para mantener nuestro actual Estado de Bienestar.

A inicios del 2015 la tasa de desempleo es superior al 20 % de la población activa, concretamente 4.512.153 desempleados en febrero del 2015, (dato proporcionado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social el 3 de marzo del 2015). Un desempleo agonizante que lleva a muchas personas a la desesperación, a la incapacidad para mantener unos niveles dignos de bienestar, al aumento de forma considerable de las desigualdades sociales y al establecimiento de considerar en estado de peligro la cohesión social.

“La crisis está reforzando un aumento de las desigualdades debido a la destrucción de empleo, por un lado, y a la precarización de parte del mercado laboral, por otro. Tanto la falta de ingresos por empleo como el estancamiento o la disminución de los salarios de una parte de los trabajadores dan lugar a procesos de pérdida de nivel adquisitivo más o menos extendidos en cada territorio y al empobrecimiento de determinados grupos poblacionales... (Laparra y Pérez Eransus, 2012: 33). Existe el riesgo de que la crisis financiera de 2007 esté evolucionando hacia una crisis de la cohesión social a partir de 2010, al menos en ciertos países como España, y en ese proceso de transformación interactúan factores diversos que se retroalimentan mutuamente. Sin embargo el elemento más preocupante es el hundimiento de las rentas más bajas, que ha hecho aumentar muy significativamente la proporción de personas situadas por debajo del umbral de la pobreza más severa –por debajo del 30% de la renta media. También es en España donde más ha aumentado la intensidad de la pobreza: los pobres han visto aumentar más la distancia al umbral” (Ibídem, 2012: 179).

No es la primera vez en la historia de España, funcionando desde el modelo de Estado de Bienestar, que se alcanzan estos niveles de desempleo, pues ya en la década de los años noventa así sucedió. La diferencia con respecto al paro registrado a finales del siglo XX (paro cíclico) es que el desempleo del siglo XXI es estructural y no eventual al igual que en el pasado siglo como apuntan varias fuentes³³.

Según un artículo publicado en el diario el Mundo el 20 de enero de 2015 que recoge los datos del Informe de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), el paro en España no bajará del 21 % durante los próximos diez años. El desempleo superará el 21 % hasta el 2019 (la OIT prevé que el desempleo alcance el 21,49 % en el 2019) frente al 23,6% estimado para 2015.

Como puede observarse en el gráfico II, el número de desempleados en España al inicio del 2015 supera el 20 % de la población activa, con una situación muy similar entre hombres y mujeres. Un dato muy preocupante es el paro entre los jóvenes, con un porcentaje que supera el 50 % y que determina negativamente el presente y futuro de las nuevas generaciones. Este paro entre la juventud trae como consecuencias que la población saliente del sistema educativo esté encontrando grandes dificultades para hallar trabajo, lo que está provocando una ruptura y una disfunción entre el modelo educativo centrado en la consecución de capital humano y el sistema laboral y productivo.

³³ Ponemos a modo de ejemplo:

“El desempleo, en prácticamente todos los miembros, va a continuar aumentando, sí, pero ahora pienso que deben resaltarse dos cosas -que se hallan vinculadas- que han quedado camufladas por eso anterior: 1) el organismo introduce abiertamente el concepto de ‘desempleo estructural’, y 2) dice que hay que ocuparse del desempleo de larga duración. El llamado (luego verán porque digo ‘llamado’) desempleo de larga duración: más de un año desocupado, se halla actualmente situado en el 47% de la población (56% en España) y va a más; eso, evidentemente, no lo dice la OCDE, pero sí dice que “puede conllevar que una parte del incremento cíclico del desempleo se convierta en estructural” (Mora, 2013).

“El economista Santiago Niño Becerra considera que la salida de la crisis consolidará en el futuro un modelo basado en la austeridad, en el elevado paro estructural y en el empleo precario que afectará especialmente a los jóvenes. Niño Becerra repasa en su nuevo libro la historia económica desde la antigüedad en busca de lecciones valiosas para el presente y afirma que “nada es estable” y que el culto capitalista al individuo está ahora “en retroceso”. Para este autor, el principal problema en España afecta al propio sistema productivo, ya que debido a los avances tecnológicos muchos puestos de trabajo son innecesarios y ello provocará en el futuro altas tasas de empleo estructural. Al respecto ha citado un informe de BBVA Research en el que se pronostican tasas de paro del 18 % tras la crisis y en este sentido ha apostado por una renta básica para la población potencialmente activa que no vaya a ser necesaria emplear” (Niño Becerra, 2015) (v. en <www.eleconomista.es> 18/02/2015)

PARO ESPAÑA ENERO 2015

	Total	Hombres	Mujeres
Paro	23,4 %	22,6 %	24,5 %
Paro menores de 25 años	50,9 %	50,6 %	51,3 %
Paro de 25 años o más	21,4 %	20,5 %	22,4 %

Gráfico II. Paro en España. Enero 2015

Fuente: www.datosmacro.com

También muy significativo es la evolución en el tiempo de estos altos niveles de desempleo, lo que nos viene a refrendar que esta situación no se puede considerar como “crisis” sino como un cambio de época como indican opiniones y pensamientos especializados en la materia.

“La crisis será larga y no respetará ni a Europa ni al resto del mundo” “esta época de sombras y oscuridades será larga, produciéndose inmensos sufrimientos sociales, que no pueden quedar en la nada sino que deben poner fin al capitalismo salvaje y ser el inicio de un nuevo sistema social, económico” (Ramonet, 2009: 29).

“Estamos viviendo cambios muy profundos en los aspectos fundamentales que asentaron la sociedad industrial avanzada del siglo XX. Más que atravesar una época de cambios, estamos viviendo un cambio de época. Y ello pone patas arriba los distintos modelos de sociedad con los que hemos ido operando y el papel que en ellos jugaba la educación. Vuelve, pues, a tener pleno sentido preguntarse: ¿Qué educación para qué concepción de sociedad? (Fundación Esplai, 2007).

El siguiente gráfico (gráfico III) nos muestra la evolución del desempleo en España durante los últimos catorce años, mostrándonos dos etapas diferentes en el tiempo con un desempleo por encima del 20 %. En esta gráfica (gráfico III) no se aprecia la distinción entre los dos tipos de paro (estructural y cíclico), pero en el gráfico que le sigue (Gráfico IV) si se puede advertir como el desempleo de larga duración se consolida en España, con una tasa superior al 60 % de los desempleados.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Gráfico III. Evolución de la tasa de desempleo en España

Fuente: <www.ine.es>

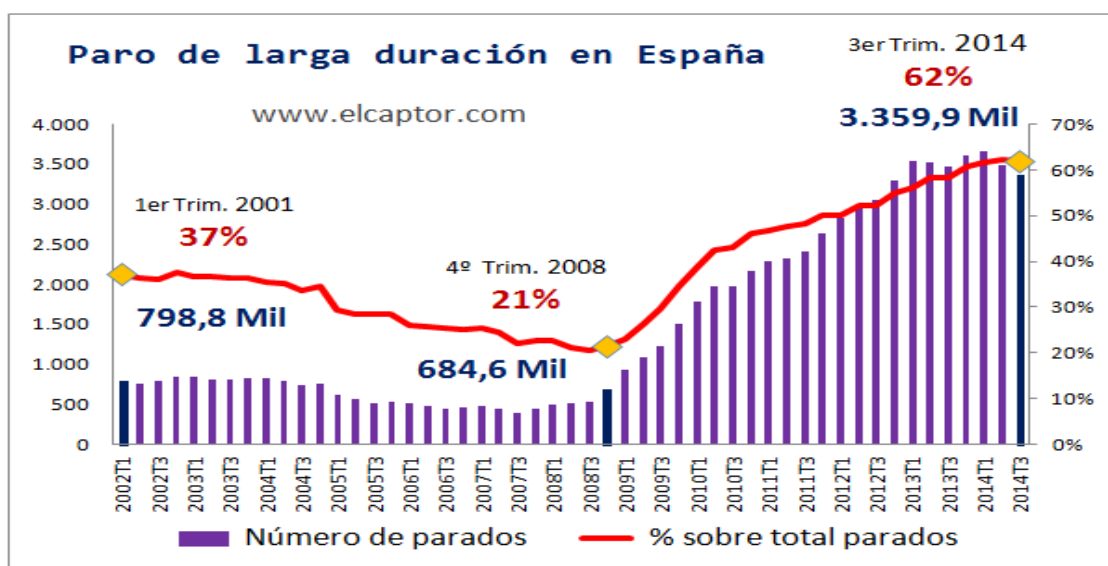


Gráfico IV. Paro de larga duración en España

Fuente: <www.elcaptor.com>

Con esta tasa y perfil de desempleo, el Estado de Bienestar resulta complicado de financiar, más aún cuando otras variantes (jubilados, deuda pública, etc.) aumentan también el perjuicio del mantenimiento del bienestar por parte del Estado.

Como hemos indicado anteriormente, el Estado de Bienestar estaba sustentado en su origen en la idea de logro de “pleno empleo”. Este ha sido el núcleo sobre el que se ha construido el Estado de Bienestar (Anisi, 1998: 15); todos los servicios públicos y prestaciones sociales son factibles con un índice cercano al pleno empleo. Es evidente (según los datos disponibles) que a lo largo de las dos últimas décadas en ningún momento se consiguió el pleno empleo ni se estuvo cerca de él, sin embargo los gobiernos han ido compensando este déficit con el aumento de la deuda pública para equilibrar balances; una deuda cercana al 100 % del PIB³⁴.

b) Cultura del endeudamiento

En las últimas décadas España ha vivido su Estado de Bienestar desde una cultura de constante endeudamiento³⁵. Tanto Estado, como familias y empresas han sobrevivido a los niveles de bienestar y competitividad marcados por la sociedad capitalista y consumista a través de un constante endeudamiento. El Estado año tras año ha ido aumentando la deuda pública (como se puede apreciar en la siguiente tabla) frente a los particulares, entidades privadas y otros países, obteniendo así recursos financieros materializados normalmente mediante emisiones de títulos de valores para hacer frente a las cargas del Estado de Bienestar. (Gráfico V) (Fuente: <www.datosmacro.com>).

ESPAÑA: EVOLUCIÓN DE LA DEUDA						
Año	Millones	% PIB		Año	Millones	% PIB
2014	1.033.857 €	97,70 %		2005	393.479 €	42,30 %
2013	966.181 €	92,10 %		2004	389.888 €	45,30 %
2012	890.993 €	84,40 %		2003	382.775 €	47,60 %
2011	743.531 €	69,20 %		2002	384.145 €	51,30 %
2010	649.259 €	60,10 %		2001	378.883 €	54,20 %
2009	568.700 €	52,70 %		2000	374.557 €	58,00 %
2008	439.771 €	39,40 %		1999	362.223 €	60,90 %
2007	383.798 €	35,50 %		1998	346.417 €	62,50 %
2006	392.168 €	38,40 %		1997	331.630 €	64,40 %

³⁴ Las Administraciones Públicas acumulaban hasta febrero una deuda de 987.945 millones de euros, una cantidad que representa el 96.5% del producto interior bruto (PIB), según los datos difundidos este lunes por el Banco de España. Esta cifra supone un nuevo máximo en el volumen de dinero que el Estado, las comunidades, y los Ayuntamientos tiene que devolver a las instituciones financieras y fondos de inversión (Sérvulo, J., 14/4/2014 v. en www.elpais.com) (Consulta 30/04/2015).

³⁵ España debe mucho dinero. Entre empresas, instituciones financieras, hogares y administración la deuda total suma un 386 % del PIB, es decir, casi cuatro billones de euros y alrededor de 85.000 euros por persona. Aunque los bancos copan la mayor parte de este endeudamiento, con un 109 % del PIB según las cifras del FMI, la deuda está repartida de forma más o menos equitativa entre los cuatro grandes sectores: el gobierno debe el 94 % del PIB, las familias el 84 % y las empresas el 99 %. (Rodrigo, 10/4/2014 v. en www.cincodias.com) (Consulta 30/04/2015).

En la tabla podemos comprobar como la deuda ha aumentado más del doble en sólo diez años, pasando de deberse 389.888 euros en 2004 al débito de 1.033.857 euros en el 2014. Debido a ese incremento constante de la deuda pública, la partida del Presupuesto General del Estado que se dedica al pago de las amortizaciones y de los intereses de la deuda también se acrecienta progresivamente y lo presupuestado para este año del 2015 asciende a 35.490 millones de euros; lo que supone un 10, 2 % del total del Presupuesto General del Estado.

**Partidas presupuestarias dedicadas al pago de la
Deuda Pública**

Año	Millones de euros
2015	35.490 millones de euros
2014	36.590 millones de euros
2013	38.589 millones de euros
2012	28.848 millones de euros
2011	27.400 millones de euros
2010	23.200 millones de euros
2009	17.100 millones de euros
2008	16.609 millones de euros

Gráfico VI. Deuda Pública en España

Fuente: <www.minhap.gob.es/es>

A la deuda pública hay que sumarle también la deuda de las familias y la deuda de las empresas. Los hogares deben a los bancos 745 millones de euros, ascendiendo la deuda al 130 % en relación con los ingresos. Las familias españolas dedican una media del 18 % de sus ingresos a pagar sus deudas, siendo dramática la situación para aquellas familias con menos ingresos que deben destinar más de la mitad de sus rentas a pagar sus débitos, tal como se informó en la noticia “Deudas de las familias españolas”, emitido en Radio Televisión Española (RTVE) el 16 de marzo de 2015. Igualmente la deuda de las empresas reflejan una situación de exceso de deuda, ya que según el Informe Mundial de Estabilidad Financiera (GFSR), la ratio de deuda de las empresas

españolas es de 5,5, y normalmente una cifra superior a 3 levanta las voces de alarma acerca de la solvencia de las entidades (ese índice se obtiene al dividir la deuda total de las empresas por sus ingresos operativos).

La cultura del endeudamiento lleva a España a una situación límite, pues, según el Fondo Monetario Internacional (FMI), la deuda privada española llegó a considerarse como insostenible (Pardo, 2013) y la deuda pública impagable (Niño Becerra, 2015).

Estos datos atestiguan la necesidad de configurar otro tipo de bienestar, un “bienestar más sujeto al *ser* de las personas que al *tener*, pues el Estado no resuelve ni podrá resolver nunca todas las necesidades y carencias de la vida humana” (Camps, 2003: 33)

c) Incremento de la población Inactiva

El aumento de jubilados, la disminución de la tasa de natalidad, y el ascenso de jóvenes mayores de 16 años insertos en el sistema educativo formal y no formal hacen que la población inactiva en España se acreciente; poniendo en evidencia el sostenimiento del sistema de bienestar actual, pues la población activa se reduce considerablemente; siendo esta incapaz de mantener todas las cargas que supone el mantenimiento de dicho Estado de Bienestar.

El envejecimiento de la población en los países desarrollados, y en España concretamente, se ha convertido en un tema de atención preferente para las autoridades públicas y gobiernos, pues más allá de su dimensión estrictamente demográfica, el envejecimiento de la población preocupa por sus efectos sociales, políticos y económicos. La redefinición del Estado de Bienestar (por el crecimiento del gasto social y el descenso de la población activa) es una necesidad inmediata.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en su revisión de estudios realizada el 25 de abril del 2014, en los países occidentales la esperanza de vida ha evolucionado en el último siglo, como consecuencia de los avances médicos y tecnológicos, reducción en las tasas de mortalidad infantil, cambios en los hábitos

nutricionales y estilos de vida, mejora en los niveles de condiciones materiales de vida y en la educación, así como el acceso de la población a los servicios sanitarios. Según este estudio, en España entre 1992 y 2012, la esperanza de vida al nacimiento de los hombres ha pasado de 73,9 a 79,4 años y la de las mujeres de 81,2 a 85,1 años.

En las proyecciones que realiza el INE (Proyecciones de Población a Corto Plazo, para diez años y las Proyecciones de Población a Largo Plazo, para cuarenta años), se muestra como de mantenerse los ritmos actuales de reducción de la incidencia de la mortalidad por edad en la población, la esperanza de vida en el 2051 serían 86,9 años para los hombres y de 90,7 para las mujeres.

Según un estudio de la Fundación General del CSIC de 2010 “España, en el año 2050 las personas mayores de 65 años representarán más del 30 % del total de la población. Los octogenarios llegarán a superar la cifra de cuatro millones” (Fernández, Parapar, y Ruiz, 2010). El fenómeno del envejecimiento se observa especialmente acelerado en España como consecuencia de una mayor longevidad, ya que en menos de treinta años se ha duplicado el número de personas mayores de 65 años. Este proceso se ve acentuado por la baja tasa de natalidad que se viene registrando desde hace algunas décadas. Los datos actuales en España muestran que la población mayor de 65 años se sitúa alrededor del 17 % de la población, con más de 7 millones de personas. En el año 2050 las personas mayores de 65 años estarán por encima del 30 % de la población (con casi 13 millones) y las personas mayores de 80 años llegarán a ser más de 4 millones, lo que supondrá más del 30 % de la población.

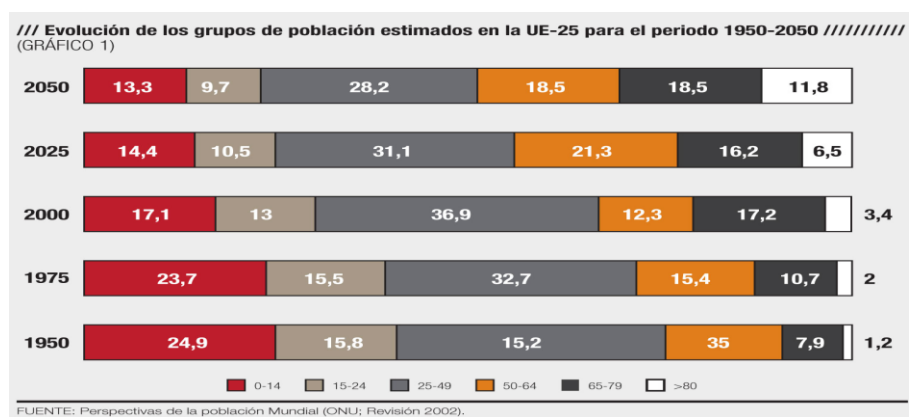


Gráfico VII. Proyección población mayor de 65 años

Fuente: (ONU, previsión 2002) (<www.fgcsic.es/lychnos>)

Si la esperanza de vida ha aumentado considerablemente como podemos constatar con los datos estudiados, y la tasa de natalidad y el índice de fecundidad han disminuido en las últimas décadas; el presente y el futuro inmediato de España está supeditado a un envejecimiento progresivo de su población.

En estos momentos, teniendo en cuenta los estudios del INE, la tasa de natalidad (relación que existe entre el número de nacimientos ocurridos en un cierto período y la cantidad total de efectivos del mismo periodo; siendo el lapso de tiempo casi siempre un año y leyéndose como el número de nacimientos de una población por cada mil habitantes) se sitúa en torno al 9 ‰ y el índice de fecundidad (número medio de hijos por mujer) alrededor del 1,3. Teniendo en cuenta que para la existencia de regeneración poblacional el índice de fecundidad debe estar por encima del 2, es evidente que España desde la década de los ochenta se encuentra en una situación negativa respecto a la renovación de su población, como indica la siguiente tabla.

Año	Nacidos	Índice de Natalidad
2012	454.648	1,32
2010	486.575	1,37
2000	397.632	1,23
1990	401.425	1,36
1980	571.018	2,21
1970	661.065	2,84
1960	660.129	2,86

Gráfico VIII. Índice de Natalidad en España

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

Con los datos y previsiones señalados es manifiesta la pérdida de población activa (todos los habitantes en edad laboral que, o bien trabajan en un empleo remunerado, o bien se hallan en plena búsqueda de empleo) en España respecto a décadas anteriores y el aumento de la población inactiva (personas que siendo mayores de 16 años no son ni ocupadas ni paradas; recogiendo a sectores de población como los estudiantes, jubilados y los incapacitados).

Otro aspecto a considerar y muy relacionado con el aumento de la población inactiva es el crecimiento de estudiantes en edad de trabajar. Las políticas encaminadas a favorecer el acceso de los jóvenes a la educación superior y el crecimiento del desempleo han hecho que los niveles de personas insertas en el sistema educativo formal y no formal en edad laboral haya aumentado considerablemente.

Teniendo como referencia el informe (Datos y Cifras) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2014/2015 podemos constatar el alto índice de jóvenes entre 16 y 24 años registrados en el sistema educativo formal (61,3%) y en la educación no formal (12,3%). Sumando los dos porcentajes obtenemos que más del 70% de la población (entre 16 y 24 años) se encuentra inmersa en procesos de formación. Este dato en relación a las políticas educativas (Unión Europea y españolas) encaminadas a incrementar el capital humano resulta muy positivo; pero si lo ponderamos hacia la relación “población empleada con remuneración y mantenimiento del Estado de Bienestar” resulta preocupante, pues el soporte del bienestar de toda la sociedad en general está recayendo fundamentalmente en la población comprendida entre los 30 y los 65-67 años (con la nueva Ley de Jubilación); un tramo de edad que comprende un número muy limitado de personas para la encomienda del sustento del Estado de Bienestar, teniendo en cuenta (según hemos analizado más arriba) que la esperanza de vida va en aumento, que más del 30% de la población va a estar jubilada y que el desempleo va a ser muy alto y estacional.

Participación en actividades de educación, por grupo de edad y sexo. Año 2013		
Población	% Educación Formal	% Educación no Formal
Población joven (16-24 años)	61,3	12,3
Hombres	59,3	11,3
Mujeres	63,4	13,4
Población adulta (25-64 años)	3,3	8,4
Hombres	3,2	7,7
Mujeres	3,5	9,2
De 25 a 34 años	8,9	11,6
De 35 a 44 años	2,7	9,2
De 45 a 54 años	1,1	7,3
De 55 a 64 años	0,4	4,9

Gráfico IX. Participación en actividades de educación por grupos de edad y sexo

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gráfico IX)

También tenemos que considerar que la ideología neoliberal de la educación, con su “teoría del capital humano³⁶” ha orientado al sistema educativo español a una carrera competencial de meritocracia donde la formación y la educación son identificadas como inversión. De esta forma “la teoría del capital humano supone que el salario se determina por la educación adquirida por el individuo y no por las características específicas del puesto de trabajo, hace que los sujetos acumulen educación” (García Montalvo y Peiró, 2008: 80-81). Esto ha derivado (según estudios publicados³⁷) en una “sobrecualificación³⁸” o en una “sobreeducación³⁹” (Sanchís, 1991; Russell; 2004).

“Uno de los peores efectos de la fe en la competencia, dentro del campo de la educación, es que ha fomentado la *sobreeducación*. Actualmente todos los países de Europa occidental presentan una peligrosa tendencia a exigir a los jóvenes más de lo que su imaginación, su intelecto e incluso su salud física, pueden soportar. Resulta desgarrador ver el daño que se causa a la juventud sobrecargando su capacidad intelectual” (Russell, 2004: 211).

Según el estudio antes referenciado, el aumento del nivel educativo medio de la población activa española y en especial, el gran incremento en la proporción de

³⁶ “En esencia, esta teoría afirma que existe una estrecha relación entre desarrollo económico y desarrollo educativo a causa de que este último incrementa la productividad del trabajo y por tanto se deduce la necesidad de incrementar el porcentaje de población escolarizada así como su tiempo de permanencia en el sistema educativo. No obstante, desde la perspectiva actual puede afirmarse con toda certeza que la teoría del capital humano ha fracasado, pues es un hecho el paro o subempleo de titulados que ha seguido a la aparición de la escuela de masas. El sistema escolar ha sido progresivamente incapaz de sostener el mito de la igualdad de oportunidades y del pleno desarrollo personal. Se puede decir que durante varios quinquenios el sistema económico fue capaz de absorber la creciente producción de titulados medios y superiores que estaba generando el sistema educativo, por lo que ambos sistemas caminaban relativamente ajustados. Con crisis o sin ella, el hecho es que el sistema productivo se ha mostrado incapaz de generar empleos cualificados al mismo ritmo con que el sistema educativo ha seguido generando titulados medios y superiores, y este hecho es el que explica en última instancia la aparición del famoso desajuste educación-empleo” (Sanchís, 1991: 117-121).

³⁷ Informe de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral (Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2008).

³⁸ El término sobrecualificación viene a definir el desajuste entre nivel de formación y nivel requerido por el puesto de trabajo. “Desde el inicio del modo de producción capitalista el cambio tecnológico está inserto en un proceso más general: el de la división capitalista del trabajo. Esta separación se traduce en una dinámica de descualificación-sobrecualificación” (Sanchís, 1991:144).

³⁹ El término sobreeducación hace referencia al exceso de rendimiento y capacidad intelectual que los sistemas educativos obligan a sus educandos, llevándolos a límites peligrosos de salud física y psíquica (Russell, 2004: 211).

universitarios, han provocado dificultades en el sistema productivo para absorber con puestos de trabajo apropiados el enorme caudal de capital humano que se está incorporando al mercado laboral. Ante esta situación no es extraño observar elevados niveles de sobrecualificación. En el caso de España los datos son preocupantes, pues la OCDE sitúa a España en un primer puesto destacado en el *ranking* de sobrecualificación. El informe EURYDICE 2005 de la Comisión Europea señala que menos del 40 % de los jóvenes universitarios españoles entre 25 y 34 años trabajan en puestos adecuados a su nivel de cualificación. Esta sobrecualificación tiene un elevado grado de persistencia pues el análisis de la duración de las situaciones de sobrecualificación muestra que transcurren muchos años hasta que se alcanza un empleo que requiere un nivel de cualificación adecuado a la formación del joven. Las matrices de transición muestran el mismo efecto, o sea, que el 68 % de los jóvenes sobrecualificados en un empleo pasarán a otro empleo para el que seguirán estando sobrecualificados. Solo el 29 % de los jóvenes transitarán a un empleo adecuado a su cualificación.

Como se puede apreciar, la sobrecualificación también trae consecuencias negativas para la estabilidad del Estado de Bienestar ya que aparte de que las personas invierten muchos años en una formación, que conlleva una situación de no contribución al sostenimiento del Estado de Bienestar, una vez que están disponibles para el mercado, se encuentran que la oferta es muy superior a la demanda y la alternativa pasa por el desempleo o por el subempleo⁴⁰.

Un dato muy concluyente respecto al futuro del Estado de Bienestar lo ofrece la Nota de Prensa del INE del 28 de enero del 2010, en la cual se manifiesta que la población de 16 a 64 años se verá disminuida en más de medio millón de efectivos, un 18,4% de su volumen actual. Con ello, por cada 10 personas en edad de trabajar en 2049, nueve personas serán potencialmente inactivas, es decir, la tasa de dependencia se elevará hasta el 89,6% desde el 47,8% actual.

⁴⁰ Subempleo: Emplear a alguien en un puesto inferior al que le correspondería de acuerdo a su capacidad. (RAE).

Por tanto, podemos concluir este apartado expresando que el aumento de la población inactiva en los próximos años en España hace necesario la reorientación del paradigma de vida de nuestro país, ya que ni el neoliberalismo, ni el capitalismo, ni el Estado de Bienestar (en su concepción actual), ni la relación sistema productivo-económico y sistema educativo nos pueden proporcionar garantías de una vida buena para la ciudadanía en su totalidad, quedando un gran margen poblacional fuera del sistema del “bien estar”.

d) Precariedad Laboral

Los retos planteados por la globalización y los cambios socioeconómicos, tecnológicos y de mercado que se están produciendo cada vez con mayor alcance, frecuencia e intensidad están llevando a las empresas a buscar más márgenes de flexibilidad para conseguir mejores cuotas de competitividad. Esta capacidad de adaptación puede redundar positivamente en la creación de trabajo y de riqueza o negativamente alterando las formas estándares de empleo. En estos momentos esta alteración está acompañada de un deterioro de la calidad de vida laboral por las nuevas condiciones de trabajo, y por un incremento de la inestabilidad en el empleo debido a la disminución de los puestos de trabajo de carácter permanente. Por tanto, un factor también determinante para la necesaria reorientación del modelo de Estado de Bienestar y sistema educativo (centrado en el aumento del capital humano) es el aumento de la precariedad laboral.

La precariedad laboral presenta cuatro dimensiones que afectan directamente a las condiciones de bienestar y confort de las personas. La primera es la inseguridad sobre la continuidad de la relación laboral, en especial si esta inseguridad se percibe como amenaza de la pérdida del empleo y de los ingresos, en un entorno en que la obtención de un nuevo trabajo no se ve fácil. La segunda, la insuficiencia de los ingresos salariales, ya que la retribución del trabajo es la que determina en buena medida el nivel de vida, la autonomía, el control sobre el futuro y la posición social del trabajador. La tercera, la degradación y vulnerabilidad de la situación de trabajo y la cuarta, la reducción de la protección social para el trabajador (Cano en García-Montalvo y Peiró, 2008: 93).

Los datos sobre la situación laboral en España son preocupantes, pues más de dos millones de trabajadores tienen trabajos a tiempo parcial que no pueden trabajar a tiempo completo según muestra el gráfico publicado en el diario El País el 8 de marzo de 2014.

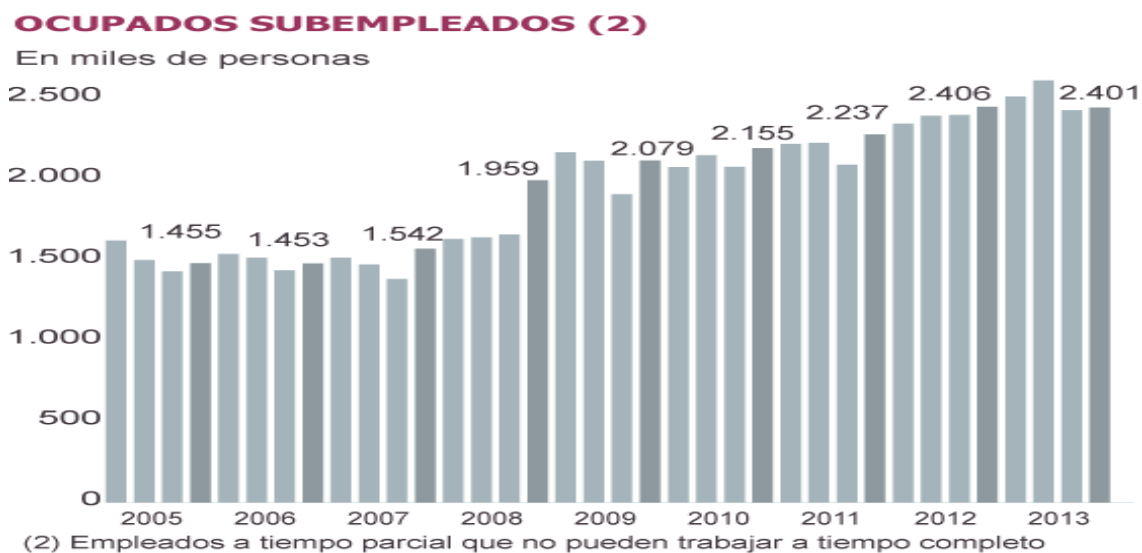


Gráfico X. Ocupados subempleados en España

Fuente: El País 8/3/2014 (Gráfico X)

La situación actual en España es que incluso muchas de las personas que están trabajando tienen dificultades para mantener el bienestar en sus vidas. Según nos muestra un estudio del diario “20 Minutos” (2/5/2014) los trabajadores en riesgo de pobreza en España crece un 20% debido a la temporalidad y parcialidad de los trabajos. Respecto a la temporalidad decir que en 2013 el número de trabajadores indefinidos descendió en 269.500 personas (-2,5%), mientras que el empleo temporal creció en más de 81.300 personas (+2,5%), según los datos de la EPA (Encuesta de Población Activa) correspondientes al cuarto trimestre de 2013. La mayor parte de la destrucción de empleo se ha cebado con los temporales, pero estos siguen siendo nueve de cada 10 nuevos contratos. Algo similar ocurre con el contrato a tiempo parcial, pues en el 2013 los trabajadores empleados en jornada completa descendieron en unas 339.300 personas (-2,3%) mientras que los empleados con jornadas parciales se dispararon en más de 140.000 personas (+5,4%).

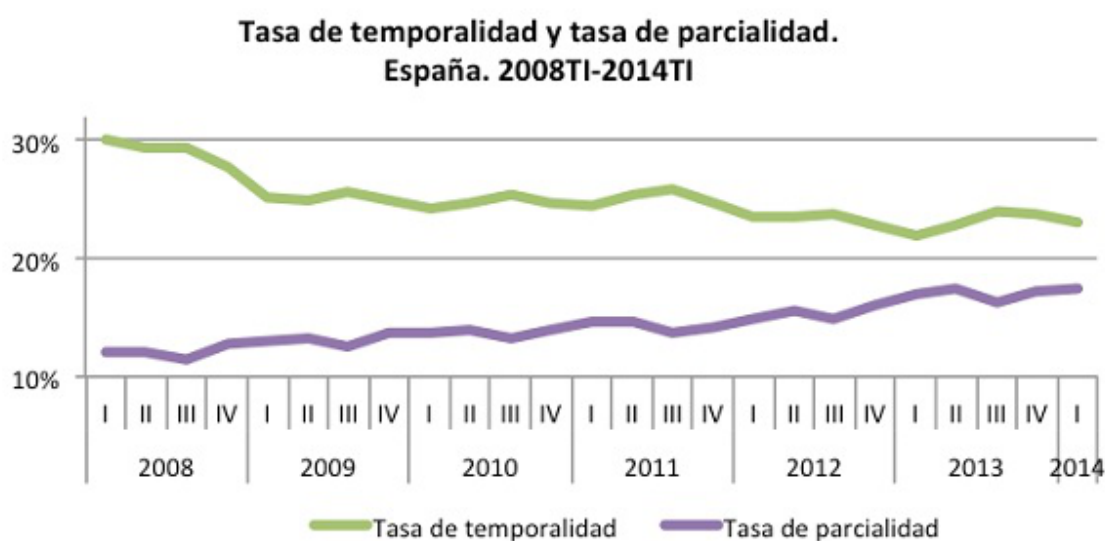


Gráfico XI. Tasa de temporalidad y tasa de parcialidad en el empleo en España

Fuente: 20 Minutos 2/5/2014

Estos datos analizados muestran la compleja situación del Estado de Bienestar (inserto dentro de un modelo neoliberal) en España para garantizar “el bien estar” a toda la ciudadanía. Esta complejidad e insoluble panorama se puede constatar analizando “por encima” el Presupuesto General del Estado 2015 donde más del 50% del mismo está destinado a cubrir cargas acumulativas derivadas del funcionar de nuestro actual modelo y que en un futuro irán a más (así lo indican los estudios realizados y las prospecciones).

RESUMEN POLÍTICAS DE GASTOS (Presupuesto General del Estado 2015)		
Partidas Presupuestarias	Cantidad destinada	% sobre total de gastos
Pensiones	131.658,93 millones de euros	37,9%
Desempleo	25.300,04 millones de euros	7,3 %
Deuda Pública	35.490 millones de euros	10.2%
Servicios Sociales	1.943,88 millones de euros	0.6%

Gráfico XII. Presupuesto de Gastos 2015 del Estado Español

Fuente: Presupuesto General del Estado 2015

Con esta realidad manifiesta en la que la desigualdad social y la pobreza van en aumento, “estamos en presencia de un único mundo cada vez más polarizado económica y socialmente, con una escisión del mundo que no sólo se traduce en la brecha Norte-Sur, sino que se reproduce con fuerza en los propios países con bolsas de marginación y de pobreza cada vez más nutridas” (Naredo, 2010: 32), donde es evidente el desajuste entre Estado de Bienestar y situación actual, entre sistema educativo (orientado al “capital humano”) y sistema laboral-económico-industrial-productivo, entre paradigma neoliberal (individualidad y competitividad) y calidad de vida; por tanto se hace necesario y urgente un reajuste de paradigmas vivenciales, de ideologías, de teorías, modelos y formas de vida.

Estudiados los parámetros, datos y pronósticos disponibles y elaborados hasta el presente, vamos a argumentar y desarrollar la idea de que el Estado de Bienestar no puede prosperar en su originalidad por la incapacidad del Estado para atender todas las cargas de servicios públicos y necesidades que conlleva el bienestar de las personas y de la ciudadanía en general. Por ello, el Estado no podrá resolver todas las necesidades de una sociedad cada vez más plural, cada vez más compleja, cada vez con más necesidades diferentes.

La tesis que nosotros vamos a defender establece la necesidad de pensar y trabajar para conseguir otro tipo de sociedad y dinámicas personales, otro tipo de educación más humanista e inclusiva que abandone como primer propósito la creación de “capital humano”, por dos motivos ya analizados anteriormente. El primero de estos es la evidencia de que el Estado no puede garantizar el bienestar de toda la comunidad y la sociedad necesita personas comprometidas con el Bien Común; el segundo, la certeza también de que el sistema productivo-económico no puede absorber todo el “capital humano” que sale del sistema educativo. Así pues, ahora se hace imprescindible crear una globalidad donde el protagonismo pase a la ciudadanía, una sociedad liderada por sus miembros y republicana, una ciudadanía que emerja hacia lo común, hacia los intereses comunitarios, hacia la *Sociedad del Bien Común*.

Para alcanzar este tipo de sociedad es necesario educar para ella, reorientar la educación hacia lo humanístico, como determinan cada vez más pensadores y

especialistas en temas sociales y educativos⁴¹. Por tanto, entendemos que el sistema educativo debe modificar su finalidad principal, dejando de buscar desesperadamente “capital humano” para el mercado y reorientando su misión hacia la búsqueda de una ciudadanía comprometida, cívica, crítica y política.

“La educación constituye nuestra mejor esperanza. O dicho de otra manera: que la transformación de la educación es nuestro mejor puente hacia un futuro mejor. Efectivamente, si ha existido un tiempo en el cual es necesario reinventar la educación, ese tiempo es ahora. Es notorio que hoy el desarrollo de la educación está determinado por las necesidades del Estado y el desarrollo de la ciudadanía; o por las necesidades del mercado, que requiere el desarrollo de competencias demandadas por el sector productivo. Es necesario “una educación nueva, una educación de la persona entera para un mundo total”... para “entender lo que nos pasa y lo que pasa a nuestro alrededor”. Esta es una postura que se inscribe en las tradiciones humanistas, pero aplicada al mundo de hoy. En cuanto a la necesidad de desarrollar una educación integral de la personas; tanto de la vida emocional como de la vida mental” (Naranjo; 2010: 13-16).

“Las urgencias del entorno sociopolítico, los avatares del actual modelo civilizatorio, los problemas que salen al paso en la tarea educativa..., convocan a volver sobre los valores y para más señas, volver a la perspectiva humanista y transformadora” (Pérez Tapias, 1996).

Antes de establecer y justificar el modelo de sociedad, persona y educación inherentes a la concepción humanista y republicana de la *Sociedad del Bien Común*, vamos a reflejar como nuestra educación y como nuestro sistema educativo está orientado y tiene como principal finalidad la búsqueda de “capital humano” para una sociedad neoliberal, para de esta forma presentar una educación y sociedad diferente desde la evidencia y constatación de la deriva entre la ideología y la acción.

⁴¹ “La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria” (Morin, 2002: 83).

2.3. Derivas de la ideología educativa en la globalización

La ideología dominante en el mundo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI es sin duda alguna el neoliberalismo⁴² inmerso en un proceso de globalización; una idealización compuesta por un conglomerado de paradigmas, teorías, pensamientos, movimientos, circunstancias y modelos afluentes (Neoliberalismo, Capitalismo, Estado del Bienestar, Capital Humano, Sociedad de la Información y del Conocimiento, Ciberespacio, etc.) que determinan la vida de las personas.

Teorías, modelos, pensamientos y paradigmas que nacen independientes desde una idea y con una intención original pero que, a través de las interacciones, conexiones, azares, retroalimentaciones y acción se modifican desde las intenciones originarias; siendo el ambiente quien toma posesión de la idealización hasta llegado el caso de volverse la acción resultante contraria al pensamiento matriz.

“La acción escapa a nuestras intenciones. En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, esta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones. La acción es el reino concreto y, tal vez, parcial de la complejidad” (Morín, 2007: 115).

En este epígrafe queremos constatar cómo la ideología educativa que determina la educación de la población española en la globalización neoliberal está en función de las derivas que van desde la teoría educativa hasta la acción y viceversa. Es intención nuestra mostrar cómo el pensamiento y los principios educativos actuales se plasman en la acción alterados y de forma desconfigurada; cómo la complejidad de la realidad y la

⁴² “La ideología, los programas políticos, se unifican cada vez más, pasando por encima de partidos y fronteras nacionales. De manera similar, el régimen neoliberal se impone por encima de los límites de partidos y naciones como una ideología de la unidad mundial. El neoliberalismo reina no sólo en las gerencias de los consorcios que operan a escala mundial y en las organizaciones económicas globales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial; también reina y domina dentro de los partidos, parlamentos y gobiernos, cosa fácilmente observable en el hecho de que en algunas cuestiones clave (como política económica, laboral, educativa y social) los contrastes entre los partidos políticos de todo el mundo se han diluido. En este sentido, los diversos partidos se vacían programáticamente y, tras la fachada inmutable de sus nombres, se transforman más o menos en sucursales de una ideología política: el neoliberalismo” (Beck, 2004: 126).

incertidumbre del movimiento los convierte en elementos aleatorios en función de las derivas y bifurcaciones; y de la ideología dominante.

Antes de focalizar nuestro estudio en las derivas educativas como mecanismos de formación de identidades personales y sociales volátiles, pensamos que es interesante demostrar con hechos constatables en la historia más reciente del género humano como las derivas se van proyectando en la acción y en la realidad. Podemos citar como evidencias de derivas y bifurcaciones (en la acción que va desde la teoría hasta la realidad cierta) multitud de testimonios plasmados en la crónica de la humanidad, que confirman lo enunciado anteriormente. Como prueba fehaciente de deriva y bifurcación traemos a colación un postulado teórico (político-sociológico) que por su trascendencia en la historia de nuestro mundo nos ayudará a entender mejor la idea que pretendemos plasmar. En un intento de demostrar como las ideologías en la acción se transforman y se reelaboran en un proceso de retroalimentación, reseñamos como testimonio la *doctrina comunista* (desarrollada en la segunda mitad del siglo XX) como deriva concreta. Esta corriente política (doctrina comunista) que tiene su origen en los pensamientos de Karl Marx y Friedrich Engels, y sostenida sobre la idea de una forma de organización social y económica caracterizada por el control y planificación colectiva de la vida comunitaria, la abolición de la propiedad privada sobre el trabajo y la eliminación de las clases sociales, surge como *movimiento democrático*. Así se puede constatar en el Manifiesto del Partido Comunista elaborado por Marx y Engels en 1848 y en el que se puede leer el siguiente enunciado:

“Ya dejamos dicho que el primer paso de la revolución obrera será la exaltación del proletariado al Poder, la conquista de la democracia” (Marx y Engels, 1987: 128).

De esta forma el comunismo se convirtió en una ideología que durante el siglo XX principalmente y principios del XXI (actualmente es mínima en la globalidad) contó con cientos de millones de seguidores a nivel mundial y cuyos planteamientos fueron puestos en práctica por numerosos países⁴³. Entre estos países destaca la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que tuvo un sistema político de partido único dominado por el Partido Comunista hasta 1990 y, aunque era una unión federal

⁴³ Algunos países que se han denominado comunistas son: Rusia, Rumanía, Bulgaria, Cuba, Corea del Norte, China ...

de 15 repúblicas soviéticas subnacionales, el Estado soviético fue estructurado bajo un gobierno nacional y una economía altamente centralizados (Roseberry, 1997: 25-46). Lenin fue el primer líder soviético que procedió a aplicar las directrices comunistas, y para ello emprendió la transferencia del control de las propiedades y tierras de manos de la aristocracia, la antigua corona o terratenientes al Estado o a los trabajadores soviéticos. Después de la muerte de Lenin (1924), Stalin se erigió en el continuador de la obra comunista. Pues bien, el estalinismo (como se conoce al movimiento político de Stalin) es considerado por muchos investigadores e historiadores como una auténtica *dictadura totalitaria*, pues Stalin no hubiera podido nunca llevar a la práctica su programa económico y político sin usar un control férreo de la sociedad y el estado soviético, lo cual conllevó terribles costes sociales. Por ello, el comunismo para algunos debería haberse llamado mejor “autoridad de algunos comunistas sobre el pueblo” (Nettlau, 1928: 16).

Con este ejemplo se puede constatar cómo la idea originaria es transformada en algo completamente distinto en el movimiento de la acción en el tiempo; como la nueva forma de democracia del proletariado (como determinaba Marx y Engels en su Manifiesto Comunista) acabó en una auténtica dictadura totalitaria ejercida por un partido político; como las derivas y las bifurcaciones ideológicas se concretan en la acción y en la realidad.

Actualmente las derivas y bifurcaciones están presentes en todos los ámbitos sociales de las dinámicas humanas como consecuencia de la complejidad de las sociedades globalizadas como hemos mantenido anteriormente. A continuación nosotros analizaremos la deriva y bifurcación de la educación formal en España (como tema nuclear de nuestro trabajo) dentro de nuestro Estado de Bienestar (concebido desde una política socialdemócrata y funcionando desde paradigmas neoliberales y globalizadores) para constatar como la propuesta educativa de nuestro país, para nuestra sociedad y para sus habitantes, está desorientada de su génesis identitaria, cómo el objetivo fundamental de la educación está transformado.

“La educación ha perdido el norte, lo cual quiere decir que se ha ido desprendiendo del objetivo más fundamental, que es la formación de la personalidad” (Camps, 2010: 205).

En estos momentos la educación formal española, como acción intencional y programada tiene por finalidad principal el pleno desarrollo de la personalidad humana para que las personas funcionen como entes autónomos, con capacidad crítica y pensamiento propio en su realidad inmediata y en la sociedad en general.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Artículo 27.2 de la Constitución española).

“El alumno es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

El desarrollo de la personalidad humana ha sido una finalidad presente a lo largo de la historia en todas las civilizaciones, pero siempre adaptada al desarrollo de la persona en su mundo social y para su sociedad, en su tiempo y en su realidad. Esta educación y formación de la personalidad humana ha estado relacionada en todo momento con el cultivo de los diferentes ámbitos humanísticos: “Educación humanista como forma de ser y de vivir del ciudadano con dignidad de hombre” (Capitán Díaz, 2002: 461). Educación humanista que integra en un mismo paradigma individualidad y socialización, donde “educar significa socializar con el fin de que la persona acabe siendo un individuo autónomo y factor de su propia vida” (Rorty en Camps, 2010: 201) inserto en su temporalidad.

La educación humanista siempre se ha centrado en el “ser”, en el cultivo de la persona ideal para su tiempo y su cultura. Ha estado siempre relacionada directamente con la consecución de la virtud, de la felicidad, de la libertad de la persona como ser autónomo e íntegro, con el cultivo de la moral y de la ética⁴⁴.

Es fácil constatar como la educación humanista ha estado presente prácticamente a lo largo de toda la cronología de la humanidad en su afán de desarrollar a la persona en su evolución como ser. Para fundamentar nuestro enunciado en un breve repaso por la historia de la educación, testiguamos a continuación como la pedagogía humanista ha

⁴⁴ “La educación humanista conduce al hombre a su plenitud de ser, atiende al desarrollo gradual y armónico de todas las potencias de su alma como el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario, y sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad” (Capitán Díaz, 2002: 464)

impregnado todo pensamiento educativo; ideal educativo construido desde el cultivo del “Ser” en su desarrollo integral.

Ya en la *Paideia* griega⁴⁵ se puede apreciar la orientación del hecho educativo hacia el “valor perfectivo del espíritu plenamente desarrollado”⁴⁶; es el nacimiento del humanismo, pues el pueblo griego fue creador de aquella clasicista teología del espíritu que es característica del humanismo.

“El principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el humanismo... la esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad... este ideal de hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo...”(Jaeger, 2001: 34-35)

Con la llegada de los romanos al mediterráneo y el surgimiento del Imperio Romano (27 a.C.- 476 d.C.) la *Paideia griega* fue renombrada por Cicerón (106-43 a.C.)⁴⁷ como *Humanitas romana* que “aparece como sinónimo de cultura, cultivo del espíritu como el valor humano por excelencia, aquello que hace que un hombre sea plenamente tal, siendo este el fin de la educación” (Fraboschi, 2002).

El fin del Imperio romano de Occidente (476) marca el final del mundo antiguo y el inicio de la Edad Media, donde el cristianismo asume la labor de mantener el legado educativo clásico tamizado ahora por la doctrina cristiana. De esta forma la educación sigue teniendo como finalidad principal el cultivo de la personalidad humana pero ahora desde un enfoque religioso.

⁴⁵ Movimiento educativo de la civilización griega (1500 a.C.-146 a.C.).

⁴⁶ “Las fronteras del mundo griego rompen el cuadro tradicional de la ciudad clásica y lugar a una nueva conciencia del ser humano, basada ahora en el logro de una forma más rica y perfecta de la personalidad individual. Para ello, se hace preciso que el niño se someta a una ejercitación y amplificación constante de técnicas que le facultan para realizar con mayor perfección el ideal humano: donde la “cultura” (traducida a su lengua como *humanitas* por Cicerón), es entendida no solo en el sentido activo de educación, sino en su valor perfectivo de espíritu plenamente desarrollado. Así, desde Platón, en la Atenas posclásica hasta Libanio o Gregorio de Nacianzo en la Constantinopla del S. IV, se repite por ocho siglos la máxima de que la cultura es “el más preciado bien que pueda otorgarse a los mortales” (Díaz Lavado, 2001:93).

⁴⁷ “Los *humanitas*, eran según Cicerón, aquellos hombres que se interesaban por la cultura, mostraban curiosidad y un espíritu abierto hacia otras ideas y otros pueblos” (Mur López, 2009: 6)

La educación en la Edad Media seguía estando dominada por las humanidades, aunque se introducen las ciencias empíricas, pero siempre enfocadas al cultivo y desarrollo de la sabiduría del hombre (no como destrezas profesionales)⁴⁸.

Para muchos historiadores la Edad Media finaliza en 1453 (caída de Bizancio ante el poder otomano) o 1492 (descubrimiento de América) según la división tradicional de los periodos históricos. Le sucede la Edad Moderna, con un Renacimiento y Humanismo que durante los siglos XV y XVI pretenden recuperar el legado de la civilización clásica de Grecia y Roma.

“Hubo en la evolución de la mentalidad medieval un momento en el cual muchos hombres de cultura dieron muestras de haber caído en la cuenta de lo que acaecía y se pusieron a dirigir con plena conciencia los cambios en acto, asumiendo al propio tiempo una actitud altamente crítica y polémica respecto de la cultura precedente. Tales fueron los humanistas, y *humanismo* se llamó el nuevo tipo de cultura promovido por ellos (Abbagnano y Visalberguhi, 1996: 201).

El humanismo rompió con las tradiciones escolásticas medievales y exaltó las cualidades humanas, por lo que comenzó a dar sentido racional a la vida. Es decir, se pone énfasis en la responsabilidad del propio hombre para darle orientación a su vida. Como consecuencia se considera al hombre como centro y medida de todas las cosas. Desde un punto filosófico, el humanismo es una actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona, pues uno de sus principios básicos es que las personas son seres racionales que poseen en si mismo capacidad para hallar la verdad y practicar el bien. El Humanismo se convirtió en una nueva cultura donde los ideales éticos eran la base fundamental de la vida. De esta forma *el hombre se convertía en productor de sí mismo*.

“En su *Oración sobre la dignidad del hombre*, el filósofo del Renacimiento Pico della Mirandola formuló la máxima del “Hombre como Productor de sí mismo”..., donde la religión, la familia, la comunidad –argumentaba Pico– montan la escena, pero cada uno tiene que escribir su propio guión” (Sennett, 2003: 41).

⁴⁸ “*Trivio*, que era la triple vía o camino que conduce a la elocuencia, comprendía las artes que hoy llamaríamos letras humanas o las humanidades, y el *Cuadrivio* que abrazaba las ciencias puramente tales. El sabio religioso inglés Salisbury supone que se llamaron artes liberales del griego *areté*, virtud, fundado en que ella, la virtud, hace a los hombres más capaces de conocer los caminos y las sendas que conducen a la sabiduría” (Bastús, 1862: 5-6).

Dentro de la Edad Moderna y ya desde un enfoque ilustrado, la educación busca fundamentalmente educar a la persona para que encuentre su propia felicidad, siendo útil a sí mismo y a la sociedad en la que vive⁴⁹. Para ello los ilustrados piensan que la educación debe llegar al ámbito moral y que no basta solo con que la persona adquiera disciplina, cultura y civilidad, sino que incluso algunos ilustrados como Rousseau dan preeminencia a los sentimientos, los afectos y el mundo interior sobre la razón⁵⁰. De esta manera la educación en la Ilustración está determinada por el crecimiento interior, los sentimientos, los afectos, la felicidad personal, el amor, la razón, la fe, cultura, civilidad, bien propio y bien común, etc.

Con la finalización de la Edad Moderna y el inicio de la Edad Contemporánea (1789: Revolución Francesa) los ideales humanistas educativos siguieron estando vigentes en corrientes pedagógicas, culturales y políticas⁵¹. En España concretamente, la concepción pedagógica humanista en su concreción de educación integral de la persona ha estado vigente en el pasado más inmediato y en el presente más reciente en la

⁴⁹ El filósofo empirista John Locke (1632-1704) consideraba que la tarea propia del hombre es la de buscar la felicidad y evitar la miseria: la felicidad es lo que contenta y deleita el espíritu, la miseria lo que lo perturba, descompone o atormenta. Los placeres que él considera más duraderos de esta vida son la salud, la reputación, el conocimiento, hacer el bien y la esperanza de una felicidad eterna. Locke busca fundamentalmente educar a un hombre que sea útil a sí mismo y a la sociedad en que vive (Del Pozo y otros, 2004: 179-180).

⁵⁰ Entre estos ilustrados podemos citar a Rousseau (1712-1778) para quien los sentimientos tienen preeminencia sobre la razón. Un principio que revolucionaría la teoría pedagógica al ensanchar las luces del entendimiento a los afectos y el mundo interior de las personas. Rousseau considera que la educación de los sentimientos debe anteponerse a la educación de la razón, y para ello hace una interpretación de las luces buscando al hombre interior que está lleno de bondad, quería recuperar el sentido de la virtud, entendida como armonía entre el mundo interior y el exterior (Ibíd., 2004: 183-188). También a Pestalozzi (1748-1827) para quien la experiencia escolar que inició tenía dos características fundamentales: la atención completa al niño en un ambiente familiar y la introducción del trabajo con las manos como parte del programa educativo. Entendía que la educación de los sentimientos debe preceder a la educación intelectual, porque el hombre antes que pensar, ama. La escuela debe poseer además un sentido más práctico y enseñar a hacer con las manos. Pestalozzi decía que lo único que alcanza al conjunto de las fuerzas de la naturaleza del hombre estaba compuesto por “corazón, espíritu y mano”. Una esencialidad vivenciada por el amor y la fe, ya que el pensamiento y la acción se sustentan sobre la base del afecto que empieza en la familia, y que permitía el ennoblecimiento de la persona. (Ibíd., 2004: 188-191).

⁵¹ En el planteamiento de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), tanto la enseñanza primaria como la secundaria pertenecen a la primera esfera, a la educación general. No solo forman un proceso único, el de la formación general, sino que esa formación es algo más que conocimientos, aunque naturalmente los incluya: “la educación general, primaria como secundaria, jamás puede consistir, no ya en la mera instrucción, mas ni en el desenvolvimiento puramente intelectual, sino que ha de promover íntegramente el sentimiento y la voluntad, como el conocimiento; el carácter moral, como el desarrollo y fuerza físicos: disponiendo, en suma, al joven para entrar como hombre en el concierto de la sociedad y del mundo (Puelles, 2009: 96-97).

legislación educativa. Así, se puede constatar como en los últimos cincuenta años el desarrollo pleno de la personalidad de las personas ha vertebrado el sistema educativo español en las diferentes normativas españolas, tanto constitucional (Artículo 27.2 de la actual Constitución española) como educativas⁵².

Con este pequeño repaso a la historia de la educación hemos podido cotejar como la pedagogía humanística ha estado presente en toda la historia de la humanidad.

Por tanto podemos afirmar que el principal principio matriz del acto educativo en toda época y civilizaciones ha sido la educación humanística, una educación que se puede relacionar con conceptos tales como educación en valores, formación ética, formación responsable, formación con buenos principios, buena vida moral, educación integral, vida en plenitud, madurez de la vida, etc.

⁵² En la Ley General de Educación de 1970 se lee: “La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno” (Ley General de Educación, 1970).

En la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 aparece en el preámbulo: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria” (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990).

En la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 el preámbulo se inicia con el siguiente enunciado: “Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica” (Ley Orgánica de Educación, 2006).

En la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) del 2013 encontramos en su preámbulo: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013). “Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (Ibidem, 2013).

“El concepto de educación humanística puede encontrar sinónimos varios y existen diversas expresiones, términos que nos remiten al mismo concepto. Por ejemplo, formación integral, educación valoral, formación ética, formación responsable, formación con buenos principios, buena vida moral, educación integral, vida en plenitud, madurez de la vida, etc.” (Ibídem, 2011: 18).

La educación humanística de la persona ha sido, y es todavía, principio educativo nuclear de toda teoría pedagogía intencionada y programada de forma formal. Sin embargo, la deriva de la acción como hemos desarrollado anteriormente, hace que los principios pedagógicos difieran en la realidad. Así, en las últimas décadas y debido a los efectos de la globalización, la educación europea y española (concretando a nuestro ámbito de estudio) ha derivado a una educación centrada en la formación profesional, en la economía y en la competitividad.

“La Unión europea se halla frente a un cambio radical inducido por la mundialización y por los desafíos inherentes a una nueva economía basada en el conocimiento. Desde ese momento el principal objetivo estratégico en el que debe colaborar la enseñanza es convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero. Subrayemos aquí el papel cada vez mayor de la Comisión europea en la unificación de las políticas educativas al servicio de la economía. La tesis sostenida es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profunda de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo el paso de la “era de la masificación” de la enseñanza a la era de la “mercantilización”. De su triple mercantilización, habría que decir. En efecto, el aparato escolar —el más importante servicio público que jamás haya existido— está siendo llamado a servir más y mejor a la competición económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados. Esta nueva adecuación entre la escuela y la economía se realiza tanto en el plano de los contenidos enseñados como en los métodos y en las estructuras. Los sistemas de educación y de formación, dicen los expertos de la Comisión europea, contribuirán a la competitividad europea” (Hirtt, N, 2001 en revista digital: *Appet pour une école démocratique*).

De esta forma la relación educación-economía es manifiesta en nuestras leyes educativas⁵³, en los programas electorales⁵⁴ de los diferentes partidos políticos y en

⁵³ “La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad” (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990).

“La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora

nuestra realidad educativa. Todo el sistema educativo está impregnado de palabras y prácticas orientadas a la economía de mercado, al capital humano, crecimiento económico, competitividad, sociedad del conocimiento, formación y educación para el trabajo, eficacia y globalización. Todo esto hace que los factores y condicionantes neoliberales y económicos influyan de forma decisiva en la educación que se desarrolla a nivel mundial.

“La influencia de los factores económicos en la educación es indudablemente profunda” (Rusell, 2004: 249).

Es evidente la estrecha relación existente en la actualidad entre economía y educación, y cómo ambos ámbitos interaccionan supeditados por los tentáculos de la globalización. Por tanto, la educación en estos momentos está más orientada a finalidades relacionadas con el mercado económico y la competitividad que con la humanidad y la cooperación.

“Sea como fuere la sustitución de la competitividad por la cooperación, como ideal educativo, seguirá constituyendo un sólido avance moral, y sólo será posible a partir de un cambio radical del sistema económico” (Ibídem, 2004: 269).

Hemos podido comprobar como la educación a partir del último tercio del siglo XX y principios del siglo XXI ha contribuido a la expropiación de la persona humana como ser, siendo reducido el individuo al papel de recurso humano para beneficio del

cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos de los objetivos educativos comunes” (Ley Orgánica de Educación, 2006).

“Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes. Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta Ley” (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013).

⁵⁴ “El capital humano: invertir en educación y conocimiento es invertir en progreso. Los Socialistas estamos convencidos de que el futuro de nuestra sociedad depende de la educación. La educación aumenta la productividad y la competitividad de la economía, y por tanto es positiva para el crecimiento económico en el largo plazo” (Programa electoral del PSOE para las elecciones de 2008: 134).
“La educación y la formación son la principal política económica y la base de la igualdad entre los españoles (...) El capital humano es nuestra principal riqueza. La mejora permanente de la calidad del sistema educativo constituye la garantía para que la economía española sea cada vez más competitiva y avancemos hacia una igualdad real” (Programa electoral del Partido Popular para las elecciones de 2008: 140).

mercado y de la sociedad neoliberal.

“A partir de los años setenta hemos vivido la expropiación de la persona humana, siendo reducido su papel al de “recurso humano”. Cada uno de nosotros ha dejado de ser una persona. Nos hemos convertido en recursos humanos, cuyo derecho a la existencia está en función del grado de utilidad para el capital” (Ramonet, George, Petrella y Shiva, 2004: 93).

Se hace evidente el replanteamiento de la educación social y el sistema educativo hacía parámetros más humanistas, la construcción de una *globalización más humana*, una sociedad donde la persona recupere su *esencia humana*.

“Personalmente (Riccardo Petrella) estoy a favor de una globalización distinta. Un reto es que la persona recupere su esencia humana... Por consiguiente, la solución de este reto necesita, entre otras, una nueva definición general de los objetivos y de los principios de organización del sistema de educación y de formación” (Ibídem: 93).

Teniendo como premisa la construcción de un nuevo mundo desde una globalización más humana, hacemos referencia en el siguiente capítulo a un nuevo perfil de sociedad y educación donde confluyen bien individual y bien común, competitividad y cooperación, derechos y deberes, educación humanista y formación profesional, libertad e igualdad, educación formal, no formal e informal. El bienestar personal y la condición humana de forma integral se encontrarán en el compromiso político hacia la comunidad.

Capítulo 3

Del “Estado de Bienestar” de la sociedad neoliberal a la República Deontológica Socialdemócrata

En el capítulo anterior radiografiamos, de forma muy sucinta, la sociedad surgida al amparo de una ideología neoliberal, concebida desde un “Estado de Bienestar” e inserta dentro de las inercias de la globalización económica y social. Constatamos como el Estado de Bienestar vigente agoniza en su incapacidad para soportar todas las cargas sociales que conlleva el mantenimiento del nivel de calidad de vida que las sociedades desarrolladas y neoliberales demandan en estos momentos. Hemos mostrado algunos de los desajustes y desequilibrios que el Estado de Bienestar desde una ideología neoliberal padece en la actualidad⁵⁵, y que lo hacen inviable en el presente y en el futuro. Seguidamente, vamos a desarrollar un modelo de sociedad bajo la denominación de *República Deontológica Socialdemócrata*, la cual se fundamenta en la acción de la persona como constructor de vida. El ser humano se hace a sí mismo en interacción con sus semejantes.

Al igual que las sociedades, el individuo en los países desarrollados ha sufrido transformaciones en su identidad y condición humana en las últimas décadas del siglo XX y en los inicios del siglo XXI. Erich Fromm analiza en su obra *La Condición Humana Actual*, (1984) la singularidad genérica del ser humano contemporáneo, definiéndolo como un ser pasivo e identificado con los valores del mercado, consumidor eterno, dependiente de fuerzas externas a él, siendo un átomo económico que se mueve en función de las directrices de las multinacionales.

“El carácter del hombre ha sido moldeado por las exigencias del mundo que él creó con sus propias manos. En el presente siglo, el carácter del hombre se orienta más hacia una pasividad considerable y una identificación con los valores del mercado. El hombre contemporáneo es ciertamente pasivo en gran parte de sus momentos de ocio. Es el consumidor eterno. El hombre se ha transformado a sí mismo en un bien de consumo, y siente su vida como un capital que debe ser invertido provechosamente; si lo logra, habrá “triunfado” y

⁵⁵ Incapacidad del sistema laboral para absorber la demanda social de trabajo, deuda pública y de las familias desorbitada, incremento de la población inactiva (baja tasa de natalidad, aumento desproporcional de los jubilados), sobreformación, etc.

su vida tendrá sentido; de lo contrario será un fracasado. Su valor reside en el precio que puede obtener por sus servicios, no en sus cualidades de amor y razón ni en su capacidad artística. De allí que el sentido que tiene de su propio valor dependa de factores externos y que sentirse un triunfador esté sujeto al juicio de otros. Es el autómatas, el hombre enajenado. Enajenado en el sentido de que sus acciones y sus propias fuerzas se han convertido en algo ajeno, que ya no le pertenecen; se levantan por encima de él y en su contra, y lo dominan en vez de ser dominadas por él. El hombre se vive a sí mismo no como el portador activo de sus propias fuerzas y riquezas sino como una “cosa” empobrecida, dependiente de otras cosas que están fuera de él, en las que ha proyectado su substancia viviente. El hombre moderno está enajenado de su trabajo. El obrero ha llegado a ser un átomo económico que danza al compás de la dirección automatizada” (Fromm, 1985: 9-10).

Después del breve análisis de la sociedad neoliberal, del Estado de Bienestar y de la persona contemporánea, concluimos que resulta urgente la construcción de un nuevo perfil de sociedad, de persona, de educación, de empresa que garanticen el bienestar personal en su condición humana y colectiva en un mundo complejo; ya que la persona se siente con mucha frecuencia desorientada y desbordada en su identidad y en su capacidad. Se trata de superar la sociedad en la que lo global y lo plural se hacen a la vez lo mismo y lo contrario, donde la cooperación se supedita a la competitividad, los deberes se camuflan entre los derechos, la razón y el conocimiento quieren educar más que los sentimientos y los afectos, y lo humano se pierde entre los intereses del mercado.

Ya existen trabajos y estudios que indican la necesidad de reorientación del Estado de Bienestar (Rodríguez y Sotelsek, 2002; Casas, 2005). Estos especifican una serie de mutaciones y reestructuraciones básicas para hacerlo sostenible en las condiciones actuales y futuras. En este nuevo escenario que se necesita configurar, parece claro que el Estado estará menos comprometido y más comprimido, los individuos tendrán mayor responsabilidad en su propio bienestar y habrá nuevas formas pseudopúblicas como consecuencia del vaciamiento de los servicios públicos y derivación en lo privado.

“Los objetivos y contenidos básicos del Estado de Bienestar van a experimentar varios cambios a favor de un papel no comprometido o, al menos, menos comprometido de la política del Estado. Debido a que los servicios públicos están abocados al colapso financiero y que el pleno empleo no existirá, resultará necesario reducir la cantidad y cuantía de las ayudas sociales y por tanto cada individuo tendrá mayor responsabilidad en su propio bienestar. Se darán nuevas

formas pseudopúblicas como consecuencia del vaciamiento de los servicios públicos y derivación en lo privado” (Rodríguez y Sotelsek, 2002: 20-25).

“El paso de la primera a la segunda modernidad, que ha tenido lugar con la globalización, significa que hemos dejado atrás una sociedad que se organizaba según los parámetros del Estado (...). Las gentes vivían confiadas en el futuro y con la creencia de que los problemas podían resolverse (...). Lo que nuestra sociedad reclama hoy a los individuos es flexibilidad, lo que quiere decir que el Estado y el mercado traspasan los riesgos a los individuos” (Casas, 2005: 1).

Por tanto, es obvio que Estado y mercado cederán más protagonismo a las personas en la garantía de su bienestar individual y social, y una nueva tipología de persona y sociedad debe configurarse. Esta nueva ciudadanía plantea riesgos e incertidumbres para los individuos en su autodependencia respecto al Estado e indefensión ante la volatilidad de los mercados, pero, sin duda alguna, supone nuevos parámetros y posibilidades de crecimiento humano y social. Lo que resulta claro es que la persona y la sociedad deben redefinirse en su esencia existencial, siendo crucial en estos momentos determinar sus perfiles desde las tesis del humanismo, desde las virtudes cívicas y la educación holística.

Tomando como referencia los tres modelos generales de sociedad (liberal, comunitarista y republicano) que la Dra. Guichot Reina, desde la filosofía política, establece en su obra *Reconstruir la Ciudadanía* (2013), pensamos que la sociedad republicana es el paradigma que más se identifica con las necesidades y posibilidades del mundo globalizado del siglo XXI. Por tanto, se hace conveniente en este punto, configurar los vectores sociales y personales básicos de esta sociedad republicana, la cual, debe integrar en su conceptualización identitaria el lema de la Revolución Francesa (Igualdad, Libertad y Fraternidad) desde un prisma hasta ahora totalmente inédito, pues las ideologías pasadas se decantaron por uno de estos valores de forma individual y lo priorizaron por encima de los otros⁵⁶. Sin embargo, el paradigma republicano debe comprender en un mismo nivel valorativo los tres conceptos (Igualdad, Libertad y Fraternidad), sabiéndolos articular y armonizar de forma equilibrada, dándole a cada valor su expansión adecuada para que no afecte de forma perjudicial al desarrollo de los otros. De esta manera, el despliegue de cada constructo,

⁵⁶ La ideología liberal tomó como bandera de pensamiento y acción la *libertad* como mecanismo de evolución personal y social y regulador de los desajustes de la humanidad. Sin embargo, la ideología Comunitarista creyó que la *igualdad* entre las personas debe ser finalidad suprema de cualquier sociedad, llegando incluso la igualdad a minimizar la libertad.

de cada valor en su singularidad debe ir en consonancia con los demás, alimentándose los tres de forma recíproca. Por tanto, si pretendemos optar a una sociedad libre e igualitaria a la vez, es necesario establecer fuertes mecanismos compensadores, de solidaridad y cooperación para contrarrestar las descompensaciones personales y sociales, llegando de esta forma a la libertad y a la igualdad social desde la fraternidad individual y colectiva. En esta *República*, la libertad de cada persona se hace y se enriquece en el compromiso con los demás para hacerlos iguales no en oportunidades, sino en condición y en dignidad. Y aquí es donde radica la complejidad y la dificultad; cómo sacrificar los intereses personales y la libertad individual en pos del *Bien Común*, cómo limitar la libertad que busca bienestar personal y orientarla hacia la fraternidad para hacerla compromiso del bien de los demás, cómo nos hacernos iguales en una sociedad plural, cómo ser competitivos y a la vez cooperativos y solidarios, cómo hacer que la igualdad, la libertad y la fraternidad convivan conjuntamente al unísono desarrollándose las tres a la vez y al mismo tiempo mantengan su identidad propia.

3.1. Aproximación al concepto de República Deontológica Socialdemócrata

No siendo la política el campo propio de nuestro estudio sino la teoría de la educación, se nos hace básico tratar temas políticos para así determinar qué tipo de sociedad, persona y educación creemos más conveniente para que el “buen vivir” esté lo más generalizado posible entre todos los seres humanos que habitan nuestro planeta. De esta forma, el pensamiento y el reflexionar sobre las finalidades y las dinámicas del proceso educativo estarán sustentados desde una base teórica y antropológica, pues cualquier propuesta educativa lleva incluida, implícita o explícitamente, una determinada concepción de sociedad y del hombre, en definitiva, una antropología .

“Cualquier propuesta educativa lleva incluida, implícita o explícitamente, una determinada concepción del hombre, en definitiva, una antropología. A partir de unos presupuestos básicos sobre lo que es el ser humano, sobre sus notas más características, sobre lo que le hace humanizarse, se puede construir una teoría de la educación” (Guichot, 2003: 60-61).

República Deontológica Socialdemócrata es un modelo compuesto por tres conceptos que poseen vida propia y autonomía conceptual individualizada, que

perfectamente funcionan de forma independiente, pero que unidos alcanzan una dimensión aún superior a su conceptualización particular. Este postulado pensado para una nueva sociedad tiene como núcleo a la persona como protagonista de su vida, a través de la acción pública y la condición humana. Desde este modelo de sociedad, el ser humano se constituye en la esfera pública, la persona se hace protagonista de su presente y de su futuro, condicionando a través de la acción los designios de la humanidad. Desde esta propuesta, la vida de cada uno, junto a la de los demás en común, depende menos de las decisiones de otros y de los intereses económicos y de dominación ajenos. Aquí cada persona se hace ente activo en su vivir individual y en comunidad; cada individuo se hace productor de sí mismo⁵⁷.

De esta forma, entendemos *República* como práctica política que supone una participación activa de los ciudadanos, como modo de vida compartido. Republicanismo legitimado en un conjunto de acuerdos y normas que resultan de un proceso político entre los individuos y que se establecen unos derechos y unas obligaciones sustentados en virtudes cívicas. El modelo republicano otorga valor supremo de regulación de la convivencia social a la ley, a las instituciones públicas y a la acción de las personas desde su libertad como seres autónomos, esto es, individuos configurados para su participación en la comunidad por una serie de virtudes cívicas que dirigen la participación y el compromiso personal. En este tipo de sociedad el deber cívico es esencial en su concepción, así el ciudadano se vincula a la esfera pública de forma comprometida y responsable, pero sin dejar de lado sus proyectos de vida particular.

En esta propuesta de modelo republicano, la ciudadanía se hace importante en las dinámicas sociales. Este perfil principal de las personas conlleva que los gobiernos y las instituciones públicas replieguen sus esferas de presencia y actuación, sin que por ello repercuta en sus niveles de determinación y organización de la vida en común. La propuesta sería en este sentido: descargar al poder político de parte del sistema de pesos y contrapesos institucionales que tanto reducen la eficacia de la política y así

⁵⁷ “En su *Oración sobre la dignidad del hombre* el filósofo del Renacimiento Pico della Mirandola formuló la máxima del *Hombre como Productor de sí mismo*, que entendía la autoformación como exploración más que como obediencia a una receta. La religión, la familia, la comunidad –argumenta Pico– montan la escena, pero cada uno tiene que escribir su propio guión” (Sennett, 2003: 41).

compensarla con el refuerzo y la incentivación de la emergencia de una ciudadanía activa y comprometida en el ámbito comunitario.

Hemos considerado anteriormente a la ley como autoridad de la *República*, sustento donde se apoya el fundamento de la vida de las personas en su relación con los demás. Pero la legislación no lo configura todo en las relaciones de los individuos, no lo controla todo en su funcionar diario. Por encima de la ley está la ética y la moral de las personas; la “deontología” como brújula de la “condición humana”, como base de las virtudes supremas de los seres humanos.

“En una palabra, se puede considerar la deontología como la ciencia de la dicha fundada en motivos extra-legislativos” (Bentham, 1835: 25).

La *Deontología* determina lo que es necesario en cada momento al margen del imperio de la pública legislación. Es el arte de lo que es conveniente hacer en cada ocasión para alcanzar la dicha personal, felicidad que debe estar inserta en la búsqueda de la dicha ajena. Aquí es donde se constituye la mayor de las virtudes de los individuos que conforman una *República Deontológica Socialdemócrata*; cómo hacer la persona a sus deberes el sacrificio de sus intereses, cómo establecer una relación retroactiva entre dicha (felicidad) personal y social, como hacer una buena estimación entre la necesidad de someter los intereses personales hacia los deberes públicos⁵⁸.

En relación directa con los conceptos de *República* y *Deontología* está el término *Socialdemócrata*. Este se entiende como proyecto que busca una sociedad de ciudadanos libres e igualmente capaces de desplegar sus proyectos vitales, donde las

⁵⁸ Jeremías Bentham fue la primera persona que hizo referencia al concepto de Deontología y en su obra *Deontología o Ciencia de la Moral* (1835) determina los postulados teóricos de esta ciencia, la cual, se propone establecer las relaciones que unen el interés al deber en todas las cosas de la vida, considerando que un hombre debe hacer a sus deberes el sacrificio de sus intereses. Donde la moral enseñará a hacer una justa estimación de los intereses y los deberes, procurando la dicha de los otros, buscando la dicha propia en la dicha ajena. Y en este juego de búsqueda de la felicidad, Bentham considera que la felicidad propia debe estar antepuesta a la felicidad de los demás, es preciso de absoluta necesidad que sea él mismo el primer objeto de su solicitud, el propio interés debe a sus ojos preferirse a otro cualquier pues, ¿cómo se logrará la dicha de todos en la mayor proporción posible, sino es con la condición de que cada uno obtendrá para sí la mayor cantidad posible? (Bentham, 1835: 9-16).

personas se integran en una comunidad cívica en la que su desarrollo está ligado con el de cada uno de sus miembros. Hablamos de una *Socialdemocracia* comprometida con la libertad, la igualdad, la fraternidad y el progreso de los ciudadanos. “Se trata de extender la participación en los asuntos públicos a toda la ciudadanía a través de una Democracia que realmente impregne la sociedad civil y refleje la capacidad de cada individuo de intervenir, organizado desde alguna de sus múltiples identidades en la comunidad cívica, en las decisiones públicas” (Cordero, 2008: 213).

Por tanto, la *República Deontológica Socialdemócrata* aquí establecida se define desde un plan reformista y transformador, no solo en el contenido sino también en la actitud. Este paradigma está comprometido con un ambicioso plan transformador social, educativo, político y cultural; con un objetivo prioritario que es la lucha contra la exclusión social, la discriminación y la desigualdad. Se trata de un proyecto de base humanista en el que la sociedad se entiende como el espacio compartido idóneo para la materialización de las potencialidades individuales, como el escenario en que adquiere sentido la realización personal y la propia idea de persona, de ciudadano, de sociedad. Por ello, la *Socialdemocracia* recupera el concepto de libertad como uno de sus vectores de la acción política, libertad para conseguir la igualdad en condición humana y social, libertad e igualdad dentro del mismo ideario progresista que se desarrolla a través de la fraternidad hacia los excluidos.

Entre las finalidades prioritarias de la *Socialdemocracia* ha estado siempre la transformación de la sociedad a favor de los desfavorecidos. En la actualidad podemos decir que entre los objetivos primordiales de la *Socialdemocracia* sigue estando la preocupación profunda por el pobre, por el marginado, y en general por el oprimido. Sigue siendo prioritario para los socialdemócratas, al igual que hace cincuenta años, la lucha a favor de los “últimos”, de los excluidos sociales, de los desfavorecidos⁵⁹, pues

⁵⁹ Crosland señalaba, para la década de los 70 del siglo pasado, tres metas para la *Socialdemocracia*, que a nuestro entender siguen estando vigentes: a) Preocupación profunda por el pobre, por el marginado y, en general, por el oprimido. b) Creencia en la equidad, entendiendo por esta, más que una sociedad basada en la igualdad de oportunidades o en la simple distribución del ingreso, aquella más amplia que incluya la distribución de la propiedad, el sistema educativo, las interrelaciones entre las clases sociales, el poder y los privilegios de la industria, es decir, todo aquello que contempla el viejo sueño de una sociedad sin clases. c) Control estricto sobre el medio ambiente: vida urbana, ruido, humo y toda clase de contaminación ambiental. (v. en Obregón-Valverde, 1978: 143-148).

asistimos en estos últimos años a un aumento desorbitado de la pobreza y la exclusión social⁶⁰.

En esta *República Deontológica Socialdemócrata* es crucial que la persona se proyecte desde su autonomía, bienestar y felicidad hacia el *Bien Común*, y para ello se necesitan personas muy virtuosas que dominen y desarrollen unos valores cívicos y espirituales⁶¹ que conlleven una fuerte carga de sacrificio personal en pos de la comunidad, pues “virtud implica la presencia de una dificultad y cuando mayor es la dificultad tanto mayor es el sacrificio” (Bentham, 1835: 17, tomo II). Dificultad relacionada directamente con el concepto de complejidad, la de nuestro mundo; un mundo globalizado, dualizado entre dicotomías difícilmente compatibles pero necesariamente concomitantes que hace necesario que la educación de las personas trascienda a niveles superiores de la consciencia humana.

Como hemos enunciado anteriormente, los tres términos (*República, Deontología, Socialdemocracia*) que definen el modelo de sociedad que creemos conveniente para este nuevo milenio que acabamos de empezar, tienen significados propios, independientes pero relacionados en su matriz, unidos en una raíz común, que es la “acción”. Por ello, se ha elegido la determinación de esta nomenclatura, por eso esta denominación (con tres conceptos) para este paradigma de sociedad y de persona que pertenece a diferentes dimensiones y se dirige a una finalidad, que se mueve en la

⁶⁰ La concurrencia de profundos procesos de cambio social iniciados hace unas pocas décadas y la grave crisis económica que se ha desencadenado en los últimos dos años, han diversificado y modificado definitivamente los límites, los perfiles y las dinámicas de la vulnerabilidad y la exclusión social. La rapidez de los procesos de empobrecimiento y precarización laboral y social, junto al incremento de factores de vulnerabilidad parejos a la creciente fragmentación social e individualización son fenómenos que presiden el marco actual de desigualdad. En términos generales hemos visto como en los últimos tiempos ha incrementado la urgencia en la cobertura de necesidades básicas, y desde las entidades de acción social se detecta un nuevo escenario donde proliferan muchas personas que por primera vez caen por debajo del umbral de la pobreza o desarrollan procesos de exclusión social (Fundación Esplai, 2010: 34).

⁶¹ Erich Fromm en su obra *La Condición Humana actual* (1984) determina los valores espirituales en el amor, la verdad y la justicia. Escribe: “A pesar de la producción y el confort crecientes, el hombre pierde cada vez más el sentido de ser él mismo; tiene la sensación de que su vida carece de sentido. “Las cosas tienen las riendas y manejan a la humanidad” e invertirla para que diga: “dad las riendas a la humanidad para que maneje las cosas”. Es otra manera de expresar que el hombre debe superar la enajenación, que lo convierte en un impotente e irracional adorador de ídolos. En la esfera psicológica eso significa que debe vencer las actitudes pasivas y orientadas mercantilmente que ahora lo dominan, y elegir en cambio una senda madura y productiva. Debe volver a adquirir un sentimiento de ser él mismo. Debe emerger de una orientación materialista y alcanzar un nivel en donde los valores espirituales –*amor, verdad y justicia*– se conviertan realmente en algo de importancia esencial” (Fromm, 1984: 13-15).

esfera pública desde el ámbito privado, que se proyecta y moviliza desde la reflexión y desde el pensamiento; que actúa desde el cultivo humanístico, que se hace acción desde la *República*, de la *Deontología* y de la *Socialdemocracia*. En la conceptualización de *República* la acción es la “alma máter” de la persona, intervención en el ámbito público para determinar la vida de los demás y la suya propia desde la acción. Desde la *Deontología*, la acción se relaciona con el compromiso, con la asunción de los deberes sociales que los seres humanos poseen como miembros de una comunidad. En relación al concepto de *Socialdemocracia*, la acción va unida estrechamente a la idea de transformación, acción como mecanismo de cambio hacia una sociedad de bienestar en común, acción desde la libertad individual de cada persona para, a través de la fraternidad, solidaridad y la justicia social, hacer más iguales a las personas en dignidad y condición humana.

La “acción” se hace eje vertebrador de la *República Deontológica Socialdemócrata* y la determina en todos sus ámbitos (social, educativo, laboral, etc.), acción siempre entendida como compromiso hacia lo común, movimiento a favor de los “últimos”, como fuerza que transforma, como mecanismo de bienestar personal y comunal. Además de la acción, son otros los rasgos de este modelo de persona, de sociedad, de empresa, que hacen de esta propuesta algo inusitado hasta el momento, adaptado a los nuevos tiempos y a los actuales condicionantes y desafíos de este mundo globalizado. A continuación, desarrollamos los postulados que creemos son de crucial interés en su desarrollo y atención desde la *República Deontológica Socialdemócrata* para que el “vivir bien” sea algo generalizado entre las personas, entre los diversos continentes del mundo.

Procedemos a establecer los ejes referenciales que dan sentido a la *República Deontológica Socialdemócrata* y que configuran una posible respuesta a la pregunta que formuló Erich Fromm: “¿Qué clase de hombre requiere por lo tanto nuestra sociedad para poder funcionar bien?” (Fromm, 1984: 9-10). Estas líneas configuran una red de nudos e interconexiones conceptuales donde todos los principios se hacen y sustentan en los otros en un proceso de retroalimentación que tienen su origen en la condición humana.

3.1.1. Condición Humana y Trascendencia desde la acción

Ante la pregunta de Fromm, surgen otras grandes cuestiones que siempre se ha planteado el ser humano en relación a cómo debe de ser el perfil de persona inserto en una comunidad y cómo debe ser su educación: *¿para qué y el por qué de la educación?* A lo largo de la historia numerosos filósofos, pedagogos, sociólogos, han reflexionado sobre los fines de la educación, sobre los valores e ideales que guían la práctica educativa⁶² buscando siempre el tipo de persona para la sociedad dada y futura. Pensar en la educación del ser humano es considerar su génesis, su condición humana, su manera de estar en el mundo, viviendo y actuando en él.

El concepto de condición humana da sentido a la *República Deontológica Socialdemócrata* y a todo su hecho educativo, ya que concibe al individuo como finitud y posibilidad⁶³, esta última entendida como capacidad de la persona de hacerse a sí misma en función de su concepción de la vida. En este sentido la condición humana es diferente a la naturaleza humana, pues esta limita al individuo a su evolución predeterminada (biología, cultura, sociedad, etc.), estableciéndole límites a su desarrollo y evolución, cerrando toda opción a la posibilidad de intervención en el mundo.

La condición humana como la concebimos nosotros y como la entendía Hannah Arendt es la capacidad de ir más allá de la propia vida a través de la acción, “como capacidad para trascender lo dado y empezar algo nuevo, y el hombre solo trasciende enteramente la naturaleza cuando actúa” (Arendt, 2011: 15), si bien, “las acciones son capaces de generar sentidos más allá de la sobrevivencia y la utilidad, porque los habitantes de esta mundanidad tienen la capacidad de preguntarse para qué vivir y por qué hacer lo que se supone se debe hacer día a día” (Volante, 2001: 85-104).

La condición humana es actividad, y así lo manifiesta Hannah Arendt en su obra *La condición humana* (2005) al considerar su *vita activa*; expresión con la que designa las tres actividades fundamentales bajo las que se ha dado al hombre la vida en la

⁶² Una obra a destacar en este sentido es Delval, J. (1996): *Los Fines de la Educación*. Editorial Siglo XXI. Madrid

⁶³ Así lo considera Ramón Alcoberro en su artículo “El concepto de condición humana antes de Hannah Arendt” ubicado en su página web “Filosofía y Pensamiento” en <www.alcoberro.info> (Consultado 18/03/2015).

Tierra. Estas actividades son la *labor* correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano (alimentarse, beber, dormir, etc.) donde la condición humana de la labor es la misma vida; el *trabajo* relacionado con lo no natural de la existencia del hombre, a través del cual se proporciona un artificial mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales y cuya condición humana es la mundanidad, y por último la *acción* como posibilidad de creación, de transformación de la persona y de la sociedad hacia una vida mejor, cuya condición humana es la pluralidad y la alteridad.

La pluralidad se concibe como fundamentación de la persona que se sabe parte de una comunidad plural, de una *polis*, donde el ser humano se hace político⁶⁴ y donde la política se hace sustento de la necesidad de ir más allá de la propia vida, más allá de las funciones de la labor y del trabajo (centradas estas en la supervivencia particular). Esta experiencia subjetiva que construye la acción se manifiesta en la esfera pública, en la *res publica*, en la que se simultanea innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común como lugar de reunión de todos y todas desde diferentes posiciones, pensamientos, virtudes y capacidades y donde cada uno trasciende hacia los otros para buscar el bien de todos (*Deontología*) desde la libertad, igualdad y solidaridad (*Socialdemocracia*). Aquí se justifica la idea de asociar la acción de Arendt con la perspectiva existencialista de la alteridad (Ibídem: 85-104). La alteridad es vista como condición humana de ser otro, lo cual implica ponerse en el lugar de ese otro, alternando la perspectiva propia con la ajena, siendo el interés último comprenderse con los demás, estableciendo la alteridad el dinamismo esencial de la condición humana, que le imprime a esta un carácter de posibilidad de sociabilidad, trascendencia y crecimiento integral. Por tanto, “lo sustancial de la alteridad es la aspiración, el impulso de la persona a existir en expansión y crecer como sí mismo, pero emergiendo más allá del propio yo, a través de una dinámica introspectiva y a la vez, trascendente e interpersonal” (Nuévalos, 2010: 387-398).

Llegados a este punto, cabría señalar aquí una diferencia importante en relación a la perspectiva de plantear la educación de las personas, pues la forma de entender la educación actual, en nuestra sociedad neoliberal, sería distinta a la finalidad educativa prioritaria en consonancia a la *República Deontológica Socialdemócrata*. Si como

⁶⁴ “Ser político significa alcanzar la más elevada posibilidad de la existencia humana” (Arendt, 2011: 81)

hemos enunciado en otros capítulos, “partimos de una antropología humanista en nuestra concepción de sociedad, persona y educación; se hace necesario considerar cuatro dimensiones esenciales de la persona: biológica, psicoafectiva, sociocultural y noológica (espiritual) o trascendente” (Ibídem, 2010: 387-398).

Como hemos indicado anteriormente lo sustancial de la alteridad es la aspiración, el impulso de la persona a existir en expansión y crecer como sí mismo, pero emergiendo más allá del propio yo, es decir la aspiración al conocimiento y al despliegue de sus potencialidades propias y singulares a través de una dinámica introspectiva y a la vez, trascendente e interpersonal. Aquí la alteridad se hace “querer ontológico” (Ibídem, 2010: 387-398), concepto clave del tipo de sociedad que planteamos (*República Deontológica Socialdemócrata*) donde la felicidad está relacionada con el cumplimiento del sentido y la realización de valores⁶⁵.

En nuestra *República* la vivencia de los valores va a constituir los cimientos del ser humano desde un rasgo genuinamente antropológico. Los valores cívicos y espirituales van a sustentar la existencia humana y la configuración de la sociedad para alcanzar una esfera de desarrollo noológica. Estas virtudes y valores son la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, la participación, el respeto al otro, la criticidad, la verdad, la justicia y el amor. Entendemos la vivencia de los valores como el mejor camino para llegar a la felicidad, algo que nos plantea Victoria Camps en su artículo *El sentido del civismo*, (2005).

“Los valores cívicos representan la recuperación de la ética de las virtudes, tal y como la concibió Aristóteles, para quien las virtudes eran el eje de la ética y también de la política. Ser una buena persona en el siglo IV. a. C. significaba ser un buen ciudadano, los ciudadanos que lo fueran de verdad, que fueran como se decía entonces, *virtuosos*, es decir, que estuviesen dispuestos a adquirir las virtudes o las cualidades necesarias para comportarse como buenos ciudadanos.

⁶⁵ Teoría formulada por Victor Frankl y recogida por Carmen Pilar Nuévalos Ruiz en su artículo “Alteridad, corporeidad, Psicoafectividad” (2010) que nos indica la existencia de un inconsciente moral y espiritual, además de un inconsciente instintivo que funciona como sustentador de toda espiritualidad consciente. En esta antropología aquí planteada se expone que el motivo último de todo ser humano no es ni el poder, ni el placer, ni tampoco evitar el sufrimiento o lograr una adaptación social; sino su motivación básica y principal es la “voluntad de sentido”. Lo que la persona busca realmente es el cumplimiento del sentido y la realización de valores. La dimensión noológica es la que garantiza y constituye la unidad estrechísima, la inseparabilidad de cuerpo y psique, y es también la que permite y facilita la plenitud existencial. Dicha plenitud significa, para él, la integración de lo somático, lo psíquico y lo espiritual.

Sabemos que Aristóteles define el hombre como “animal político”, lo que implica que el ser humano tiene una finalidad esencial y única: convertirse en un buen ciudadano de la polis. Esta es la mejor manera de conseguir la felicidad” (Camps, 2005: 16).

Para desarrollar estas virtudes y valores planteamos como paradigma educativo de la *República Deontológica Socialdemócrata* la *Pedagogía Personalista Comunitaria*, que desarrollamos en un capítulo posterior. Esta pedagogía se plantea desde dimensiones, métodos y planteamientos originales e innovadores respecto a la concepción actual de la educación, pues es evidente como plantea Victoria Camps que “enseñar civismo es enseñar ética, una materia que –como dijeron los griegos- no se enseña con los mismos métodos que se utilizan para enseñar las demás materias, como la geometría o las matemáticas. La mejor manera de enseñar ética o civismo es a partir del ejemplo. El civismo se transmite no con teorías o normas de conducta, sino siendo cívico, creando un entorno que favorezca las actitudes cívicas” (Ibídem, 2005). Así entendida, la *Pedagogía Personalista Comunitaria* va a desarrollar las virtudes cívicas y espirituales a través de la acción, en la práctica de la vida real. Se busca una acción orientada hacia la comunidad, hacia los demás como vector transversal de una *República*, de la *Deontología* y de la *Socialdemocracia*.

Por tanto, la condición humana a través de la acción y la trascendencia nos hace productores de nuestras vidas y configuradores de nuestra sociedad en común, es decir, de una *República Deontológica Socialdemócrata* concebida desde un enfoque globalizador, inclusivo, multidimensional, plural y cosmopolita que busca generalizar el buen vivir a nivel mundial en su máxima amplitud. Para ello, “la clave es el desarrollo a escala mundial de una conciencia humana integral y común de lo global” (Beck, 2004: 129).

La *República Deontológica Socialdemócrata* combina la valoración positiva de la diferencia con los intentos de concebir nuevas formas democráticas de organización de la sociedad, en la que resulta crucial eliminar los dualismos excluyentes de conceptos e ideologías hasta ahora entendidos como diferentes y opuestos. Entendemos que es posible crear una “Tercera Opción” que aproxime los dos polos divergentes de una misma realidad haciéndolos converger en alternativas distintas.

3.1.2. La “Tercera Opción”: equilibrio de dualismos

Es frecuente en nuestras sociedades y en nuestra historia interpretar la existencia desde dualismos creados por el ser humano, dualidad entendida como presencia de dos caracteres o fenómenos distintos en una misma persona o en un mismo estado de cosas⁶⁶. Los dualismos son considerados generalmente como realidades increadas, independientes, irreductibles y antagónicas. Son tan antiguos como la vida misma; los dualismos más tradicionales en nuestra historia son: razón y fe, libertad y deber, materia y espíritu, el yin y el yang (filosofía china) entre otros dualismos más adyacentes a nuestras complejidades contemporáneas, que la persona y la sociedad actualmente consideran, son: global y local, público y privado, igualdad y libertad, derechos y deberes, cooperación y competitividad, izquierda y derecha, Estado y mercado. Estos conceptos representan diferentes formas de una misma dimensión, distintas posibilidades desde las que la persona concibe su ser en relación con su realidad personal y social. Según la comprensión que se haga de estos conceptos o dualidades, la determinación de uno sobre otro o la encomienda en un sentido o en otro; derivará el pensar, el sentir y el actuar de las personas, las orientaciones de las políticas económicas y sociales de los gobiernos, las finalidades educativas.

Una nota característica de las personas y de las sociedades es el posicionamiento de forma parcial ante un elemento del dualismo, excluyendo de esta forma categórica al otro. De esta forma un elemento del binomio descarta al otro, de tal manera que si uno es el adecuado el otro es impropio.

La *República Deontológica Socialdemócrata* parte desde el principio del *Equilibrio Dual*, concibiéndose cada dualismo como posibilidad múltiple de interacción, donde la intersección y la confluencia de conceptos se hace fundamental en la configuración de las realidades tratadas. La noción del *Equilibrio Dual* ha sido empleada ya en numerosos trabajos y estudios desde las más diversas ideologías, con la finalidad de encontrar una opción óptima a los desajustes y discordancias de la condición humana de las personas en su estar en el mundo. Existen muchas esferas en las que se debe encontrar el equilibrio entre los dualismos de sus elementos; así tenemos

⁶⁶ Definición del Diccionario de la lengua española.

el desafío de encontrar el *Equilibrio Dual* entre el disfrute los derechos y la responsabilidad y compromiso ante los deberes que tenemos las personas como miembros de una comunidad⁶⁷. Otro tipo de dilema a equilibrar es la determinación ante los sectores de lo público o de lo privado⁶⁸.

Para dar solución a esta problemática entre los dualismos, surge una nueva forma de gobernar conocida con el nombre de “Gobernanza”, en la cual el objetivo final es el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo el *Equilibrio Dual*.

“Gobernanza se encuentra ya recogida en el Diccionario de la Real Academia Española: “manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano *equilibrio* entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía” (Bolívar, 2012: 20-23).

En este sentido los posicionamientos actuales de muchos movimientos intelectuales están cada vez más a favor de integrar principios opuestos en un mismo cuerpo común de acción, lo cual no significa que el equilibrio sea siempre lineal. La sinergia no tiene un punto específico fijo; el buen hacer está en saber conjugar y decantar los elementos de la dualidad en función de las circunstancias, de las necesidades y de la configuración de las variables de la contingencia⁶⁹.

⁶⁷ “La Socialdemocracia Republicana apuesta por perfeccionar el paradigma de ciudadanía, *equilibrando* la balanza entre derechos y deberes del ciudadano” (Cordero, 2008: 199).

⁶⁸ “La política de la tercera vía podría sugerirse que propugna una nueva economía mixta. La nueva economía mixta busca en lugar de eso una sinergia entre sectores públicos y privados, aprovechando el dinamismo de los mercados pero teniendo en cuenta el interés público. Requiere un *equilibrio* entre lo económico y lo no económico en la vida social” (Giddens, 1999: 119-120).

“El *equilibrio* idóneo que hay que lograr entre los sectores públicos y privado es una preocupación de la economía actual. Se concluye que resulta fundamental adelgazar el sector público, lo que requiere bajar impuestos, sobre todo a los más ricos, privatizar muchas esferas de la economía que antes estaban en manos públicas” (Fernández García y Marín Sánchez, 2001: 49).

⁶⁹ Para clarificar nuestro planteamiento, utilizamos un símil deportivo para demostrar como lo adecuado en el tratamiento de los dualismos es variar la sinergia del *equilibrio dual* en función de la necesidad. Por ejemplo, en la dualidad defensa/ataque cualquier práctica deportiva requiere un equilibrio entre el defender y el atacar para saberse ganador. De no ser así, la incoherencia de cualquier equipo o deportista que solo juega a defender, descartando el atacar, o al contrario, tendría repercusiones nefastas. En la dualidad defensa/ataque lo más acertado como norma general es encontrar un equilibrio entre el ataque y la defensa, donde atacar y defender se conciben en un mismo movimiento dentro de la dinámica general de la actividad deportiva. No obstante, en ocasiones puntuales la táctica puede inclinar la balanza hacia un

Nuestro posicionamiento se sitúa en la base filosófica de John Dewey, pues este defiende que el dualismo debe existir como tal, que no tiene por qué desaparecer, pero si llevarlo a una unidad de orden superior donde se elimine la incompatibilidad.

“Lo contrario al dualismo no es el monismo, sino una filosofía que observa la distinción de términos antitéticos como relativa y funcional, no fija y absoluta, de forma que sean capaces de ir juntos en una unidad también funcional” (Guichot, 2003: 83).

Miguel Catalán en su obra *Pensamiento y acción* (1994), aduce tal postulado considerando y “entendiendo por dualismo no la simple dualidad, sino la heterogeneidad última de dos elementos mutuamente irreductibles, donde la misión que asignará el Dewey maduro a los dos términos no polarizados será la de funciones correlativas interactuando en una unidad de orden superior. En general, Dewey no pretende eliminar la diferencia ni la distinción, sino la incompatibilidad y el extrañamiento” (Catalán, 1994: 26).

El *Equilibrio Dual* no significa equidad, estatismo, indeterminación, neutralidad, ni centralidad. Implica saber conjugar los distintos elementos que configuran nuestra realidad desde el dinamismo de la necesidad⁷⁰. Por ello, deben existir las ideologías, los principios diferentes y los posicionamientos diversos, pues según las necesidades, se deben tener en cuenta todas las concepciones en su naturaleza para combinarlas, pero siempre con la flexibilidad necesaria para converger en el bien integral, en el bien de la totalidad.

En este saber mixturar los elementos del binomio dual desde los principios ideológicos (desde los fundamentos analíticos, los datos objetivados, en función de la

elemento del binomio, de tal manera que dependiendo de las circunstancias del juego (tipología del equipo rival, resultado, peculiaridades propias, etc.) se opte por sacrificar parcialmente el ataque o la defensa según las necesidades del momento. También es verdad que cualquier equipo deportivo o jugador puede tener rasgos más defensivos o atacantes que lo determine en su jugar. Es entendible que un delantero, por sus peculiaridades y finalidades, tenga unas cualidades más favorables para atacar que para defender, pero no significa por eso que no tenga que realizar acciones de defensa, debiendo hacer sacrificios por él y por el equipo, defendiendo de esta forma para tener opciones de victoria.

⁷⁰ Decía Antonio Cánovas del Castillo que “la política es el arte de aplicar en cada época aquella parte del ideal que las circunstancias hacen posible” (González, 2013: 151).

necesidad del bien común y personal) está la complejidad de la humanidad y el reto del nuevo milenio. Tener el temple de sacrificar el interés propio por el interés de los otros, el saber conjugar la competitividad con la cooperación, siendo libres y autónomos en igualdad de condición humana, en lo local y a la vez en lo global, desde la diversidad y la multiculturalidad que nos hace iguales, utilizando lo público y lo privado, desde el deber que otorga el derecho y el compromiso ético y moral de la dignidad humana. Estos son los desafíos del mundo globalizado.

Por tanto, el posicionamiento de la *República Deontológica Socialdemócrata* es la *Tercera Opción*, un posicionamiento que contempla la sinergia de los dos elementos del dualismo, teniendo en cuenta los dos aspectos de la dualidad al unísono y al mismo tiempo haciéndolos diferentes, sin descartar ninguno de ellos, atendiendo al binomio en su totalidad, buscando el *equilibrio dual* que no tiene por qué buscar la equidad, sino la atención y la respuesta adecuada a la necesidad del momento. La *Tercera Opción*, también conocida como “tercera vía”, “sociedad del bienestar”, “economía mixta”, “gobernanza”, “tercer sector” presenta como valores complementarios la igualdad y la libertad, los derechos y los deberes, la autoridad y la democracia, lo público y lo privado, la cooperación y la competitividad⁷¹.

⁷¹ La “Tercera Opción” puede adquirir los siguientes términos: Tercer Sector, Tercera Vía, Economía Mixta, etc. Mostramos algunos ejemplos:

“Las organizaciones del *Tercer Sector* han de realizar como poco estas cinco funciones:

- a) Agentes Innovadores: Esta es una función clave si se piensa en una sociedad viva y dinámica que requiere dar respuestas nuevas a nuevos problemas, para lo cual se necesitan personas activas, imaginativas, audaces y creativas.
- b) Entre el Estado y el Mercado, entre las instituciones públicas y privadas, estas organizaciones realizan una función de mediación, a la vez que se presentan como garantes y defensores de valores fundamentales para nuestra sociedad.
- c) Cumplen, al realizar las funciones expresadas más arriba, la función de preservar algunos de los valores fundamentales de nuestra sociedad como la democracia, la participación, el pluralismo, a la vez fomentan nuevos valores, nuevos referentes, nuevos principios, etc.
- d) Están principalmente allí, donde los servicios públicos no llegan, realizando tareas que anteriormente eran específicas de éstos, porque ofrecen servicios complementarios donde, aún existiendo, son insuficientes. Y, en todo caso, porque las prestaciones las realizan o las deben realizar bajo los principios de complementariedad y subsidiaridad, otra de sus funciones es la de prestadoras de servicios.
- e) Por último, resumiendo o sintetizando todas las demás funciones, su función más característica es la de actuar como defensores de los intereses de todos, especialmente de los más débiles” (Jarre, 1994: 29-50).

“Los valores de la *tercera vía* son igualdad, protección de los débiles, libertad como autonomía, ningún derecho sin responsabilidad, ninguna autoridad sin democracia, pluralismo cosmopolita, conservadurismo filosófico” (Giddens, 1999: 82).

“De forma que si bien el Estado ha sido un apoyo para la expansión del mercado y de la actividad privada, el auge económico y la prosperidad son fundamentales para el propio desempeño estatal. Esta

La *Tercera Opción* está en la línea de determinación de nuestro mundo, en sintonía con el fenómeno de la globalización. La globalización entendida como elemento que supera toda ideología identitaria original, que está fuera de alcance de cualquier dominio, que surge de la combinatoria de variantes, desde la multiplicidad de posibilidades, de la diversidad de actores y realidades que interactúan en un escenario global. La *Tercera Opción* se presenta como respuesta multimodal ante la diferencia, pues la globalización es antónimo de homogenización y sinónimo de diversidad. La *Tercera Opción* se define como cosmopolita, como respuesta al inmenso universo de identidades múltiples que en continua evolución requieren tratamientos diferentes y transformadores, locales y a la vez transnacionales.

“La globalización hace inviables, o cada vez más excepcionales, los modelos de sociedad étnica, cultural o lingüísticamente homogéneos. En general, la homogeneidad es un rasgo que tiende a perderse ante la creciente interrelación de realidades diversas que se mezclan, conectan y evolucionan de una manera dinámica. La tercera vía se identifica con la nación cosmopolita. La nación, para seguir siendo viable, tiene que despojarse de sus raíces identitarias tradicionales (lengua, etnia, fe) y asumir una naturaleza cosmopolita que le permita la supervivencia en un universo de identidades múltiples en continua evolución. Esto supone que los sistemas de bienestar occidentales empezarán a ser insostenibles en su forma actual (nacional) si la globalización no corre pareja a una redistribución de recursos y oportunidades con las zonas más deprimidas del planeta” (Cordero, 2008: 97-109).

El cosmopolitismo y la *Tercera Opción* tienen en el reconocimiento de la diferencia su máxima de pensamiento, convivencia y acción. Las diferencias no son ni eliminadas ni reducidas, sino aceptadas como tales, valoradas como positivas, como fuente de enriquecimiento y desarrollo desde la diversidad, desde la creencia que lo distinto nos ayuda a crecer como personas y como sociedad, siempre desde un mínimo ético incuestionable como los Derechos Humanos.

“El cosmopolitismo se distingue de todas las formas arriba mencionadas en que convierte el reconocimiento de la diferencia en la máxima de pensamiento,

interrelación entre Estado y mercado ha sido fundamental y lo sigue siendo en el marco de una *economía mixta*. (Fernández García y Marín Sánchez, 2001: 51).

“En contextos complejos y cambiantes la toma de decisiones debe incluir a una pluralidad de actores que representan intereses diferentes. La interdependencia entre los actores es inherente al concepto de *gobernanza*” (Prats, 2006: 222).

convivencia y acción. Las diferencias no son ni eliminadas ni ordenadas jerárquicamente, sino aceptadas como tales, valoradas positivamente. Lo extraño no se percibe ni se valora como una amenaza, como algo que desintegra o fragmenta, sino como algo que enriquece. La percepción de los otros como iguales y al mismo tiempo como diferentes, puede interpretarse de dos formas: el reconocimiento de la diferencia de los otros puede referirse a éstos en tanto que individuos. El cosmopolitismo exige, pues, un nuevo concepto de integración y de identidad, un concepto que permita una convivencia por encima de cualquier frontera” (Beck, 2006: 33-34).

Lo cosmopolita se inserta estrechamente en los postulados de la *República Deontológica Socialdemócrata*, principalmente en tres acepciones; primero como “mecanismo de transformación”, segundo como “equilibrador dual” y tercero como “agencia política multimodal”. El cosmopolitismo es mecanismo de *equilibración dual*, superando los dualismos continuidad/discontinuidad, global/local, libertad/igualdad, competitividad/cooperación, Estado/mercado. Así, la transformación que representa lo cosmopolita se sitúa entre la continuidad y la discontinuidad. Conlleva un cambio reflexivo, una transformación progresiva, donde lo viejo no es sustituido sin más, sino que es completado, ampliado, transformado. No significa que todo cambie o haya de cambiar, ni que todos los procesos de transformación de las sociedades tengan la misma relevancia. El cosmopolita es a la vez ciudadano del “cosmos” y de la “polis”, donde la identidad de la persona se hace en el sentir y vivir simultáneamente realidades distintas, identidades y lealtades contradictorias. En la concepción cosmopolita se elimina el principio “o lo uno o lo otro” y se sustituye por el principio “tanto lo uno como lo otro” (Ibídem: 70-71), donde lo “otro” se hace “propio” y el “yo” se tronca en primera persona del plural en un proceso de configuración globalizador desde la noción de sabernos diferentes y al mismo tiempo iguales, desde la libertad para con el deber de comprometernos con los demás como miembros de la especie humana. Aquí la persona se concibe como ser político, agente de la *res publica*, actor principal en la configuración de la propia vida y en la conformación de las sociedades, que actúa para sí y para los demás, para buscar el *Bien Común*. El Estado de bienestar es sustituido por la “sociedad del bienestar”⁷² donde Estado, sociedad civil y mercados tienen responsabilidad en el buen vivir de la colectividad.

De esta forma, se hace primordial una combinación interactiva idónea entre lo estatal, el mercado y la ciudadanía, tanto a nivel local como a nivel global, desde la eficacia y la libertad de empresa, desde el compromiso, la responsabilidad y el deber de

⁷² El paso de la redistribución de recursos a la de riesgos no es menor, e ilustra el tránsito desde el “Estado de Bienestar” a la “Sociedad de Bienestar” que motiva los planteamientos de la tercera vía (Cordero, 2008: 101).

la ciudadanía en procurar su vivir bien y desde los mecanismos compensadores del Estado como regulador de igualdad y bienestar. El problema está en encontrar esa idoneidad en la interacción, encontrar los mecanismos de actuación donde los beneficios entre Estado, mercado y sociedad sean mutuos.

“El problema reside en encontrar la combinación entre Estado y mercado que por una parte asegure las condiciones de crecimiento y por otra parte consigan superar a través de la intervención del Estado los fallos del mercado. Este dilema no es fácil de resolver, pues no sólo depende de la toma de decisiones técnicas, sino de respuestas a los compromisos sociales adquiridos por una sociedad y las presiones que en uno u otro sentido se generan. Nuevas situaciones suponen nuevos retos y respuestas innovadoras que hay que ofrecer sin quedar anquilosados en el pasado” (Fernández García y Marín Sánchez, 2001: 57).

“Desde la óptica cosmopolita, este juego de la transformación de las posiciones y los fundamentos del poder tiene que conceptuarse en el espacio global, centrarse en las relaciones recíprocas entre los espacios políticos y económicos. Esto significa que hay que investigar cómo descifrar la dimensión política del capitalismo global y la dimensión económica de la política global y conectarlas” (Beck, 2004: 91-92).

Desde la perspectiva cosmopolita es fundamental una política fronteriza plural, una apertura de la acción a la sociedad civil, donde Estado y mercados se redefinan. Con la globalización se transforma el escenario de la actuación política tradicional, el “Estado nacional típico” se deslimita y desestataliza, pues aparecen actores nuevos, conflictos globales, reglas desconocidas, recursos innovadores y necesidades complejas. El panorama actual del siglo XXI no otorga ya el protagonismo exclusivo de la conformación de la realidad al Estado y al mercado como en el siglo XX, sino que han surgido una multitud de organismos e instituciones internacionales (OCDE, FMI, Unión Europea, etc.) y una sociedad civil emergente que pretenden tener un papel importante en la determinación de nuestro mundo.

En relación a esta idea surge el concepto de *Estatalidad Cosmopolita* (Ibídem, 2004: 45), una nueva concepción de *Gobernanza* donde se desarrolla y despliega la unión de sociedad civil y Estado. En la *Gobernanza* moderna, las instituciones estatales y no estatales, los actores públicos y privados, participan y a menudo cooperan en la formulación y la aplicación de políticas públicas. La noción de gobierno o política, en el sentido habitual, se reserva al poder jerárquico y centralizado, mientras *Gobernanza* se

relaciona con mecanismos de gestión del poder horizontal. Subraya Subirats que con el fin de poner un cierto orden en el empleo múltiple del concepto, se establecen tres proposiciones interrelacionadas entre sí que constituyen el núcleo conceptual del nuevo modelo:

- La *Gobernanza* implica el reconocimiento, la aceptación y la integración de la complejidad como un elemento intrínseco al proceso político.
- La *Gobernanza* implica un sistema de gobierno basado en la participación de actores diversos en el marco de redes plurales.
- La *Gobernanza* supone una nueva posición de los poderes públicos en los procesos de gobierno, la adopción de nuevas funciones y la utilización de nuevos instrumentos de gobierno” (Subirats, 2010 en Bolívar, 2012: 20-23).

En este contexto cosmopolita de la *Tercera Opción* surge el enfoque plural o mixto, donde se rompen los límites entre lo público y lo privado, entre la educación formal, no formal e informal, entre la cooperación y la competencia; y surgen ideas como “economía mixta” y la “Empresa Social”⁷³, donde se aprovecha el dinamismo de los mercados pero teniendo en cuenta el interés público. Con este planteamiento se busca la optimización de los beneficios y los mecanismos de funcionalidad de todos los sectores sociales y económicos que se ofrecen en dinámicas particulares, integrándolos en un mismo campo de acción para diversificar las respuestas y aumentar la fuerza reguladora del bienestar ante las contingencias de la globalización en su volatilidad.

“La propuesta de la tercera vía es convertir los dos actores tradicionalmente enfrentados en dos actores cooperativos, o por decirlo en las palabras del líder laborista Gordon Brown: “el tema no es más gobierno o más mercado; sino cómo mercado y gobierno pueden trabajar conjuntamente” (Cordero, 2008: 105).

En este proceso de transformación, de construcción de la *República Deontológica Socialdemócrata* en un contexto complejo, globalizador y cosmopolita, adquieren mucha importancia los valores y las señas de identidad de la ideología de

⁷³ “La *Empresa Social* es otro ejemplo que viene al caso. Se han desarrollado una extraordinaria variedad de proyectos de empresa social en diferentes países desde finales de los ochenta. Uno es el “crédito de servicio”, introducido en una serie de ciudades en Estados Unidos donde los voluntarios que participan en obras de caridad son “pagados” en tiempo donado por otros trabajadores voluntarios” (Giddens, 1999: 101).

izquierda como son: la solidaridad, los derechos, la igualdad, la inclusión social, la cooperación, etc., pero reconociendo a la vez, la trascendencia de la libertad, la competitividad, la eficacia de la empresa, la rendición de cuentas, etc. propios de una ideología de derecha y neoliberal. Este nuevo paradigma, donde se mezclan los valores originales de las distintas ideologías políticas (izquierda-derecha) se constituye en la *Tercera Opción*, una combinatoria mixta que tiene por finalidad conseguir un mejor funcionamiento de la sociedad y del mundo. En la denominación que algunos utilizan para definir el nuevo paradigma, “*Competitividad-Cooperativa*” (González, 2013: 235), se puede apreciar perfectamente esta combinatoria mixta que persigue la “Tercera Opción”. De esta forma lo determina también Richard Sennett en su obra: *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2012), cuando afirma que “la cooperación puede combinarse con la competencia. La alternativa deseable, o sea, la *Tercera Opción*, es un exigente y difícil tipo de cooperación, que trata de reunir a personas con intereses distintos o incluso en conflicto, que no se caen bien, que son desiguales o que sencillamente no se entienden” (Sennett, 2012: 18-19). Así, lo transmite Bertrand Russell al estimar que tanto la competencia como la cooperación son actividades humanas naturales, y es difícil suprimir completamente la competencia sin destruir la individualidad, siendo la competencia organizada entre las naciones y las clases sociales la maligna para el devenir mundial, no así, la competencia individual y desorganizada de las personas⁷⁴.

En esta línea de hallar un punto de encuentro entre valores procedentes de distintas ideologías, de encontrar el *Equilibrio Dual* entre conceptos en principio opuestos, se sitúa la política de la *Tercera Opción*. Para ello se busca una nueva relación entre individuo, comunidad, Estado y mercados, una nueva ciudadanía que equilibre la balanza entre derechos y deberes del ciudadano⁷⁵, en la que no haya “ningún derecho sin responsabilidades” (Giddens, 1999: 81), donde “el camino arduo, pero seguro, consiste en arbitrar políticas integradoras que apliquen la libertad y la igualdad para

⁷⁴ “Tanto la competencia como la cooperación son actividades humanas naturales, y es difícil suprimir completamente la competencia sin destruir la individualidad. Pero no es la competencia individual y desorganizada la que hace más daño en el mundo moderno. La falta de armonía se debe a la competencia organizada entre las naciones y las clases sociales. Nuestro mundo está loco. La humanidad es cada vez más pobre. El mundo se ha vuelto tan intolerablemente tenso, está tan lleno de dolor e infortunio, que los hombres han perdido la ecuanimidad necesaria para salir de la ciénaga en que se halla inmersa la humanidad” (Russell, 2004: 314-316).

⁷⁵ “La Socialdemocracia Republicana apuesta por perfeccionar el paradigma de ciudadanía, equilibrando la balanza entre derechos y deberes del ciudadano” (Cordero, 2008: 199).

todos” (Puelles, 2006: 59-60), en la cual “los nuevos caminos que se abren a la socialdemocracia exhiben ya con naturalidad la convivencia constructiva entre libertad e igualdad dentro del mismo ideario progresista” (Cordero, 2008: 37).

En este planteamiento de reestructuración de paradigma, que establece unos cambios en las relaciones productivas y económicas entre sociedad y mercado, donde los intereses propios deben coincidir con los intereses ajenos y en el que los beneficios económicos deben ir paralelos a los beneficios sociales, políticos, culturales y personales; la *República Deontológica Socialdemócrata* se concibe como cosmopolita, comprendiéndose en una ciudadanía en la que se equilibran los derechos y los deberes de las personas, desde la libertad y la igualdad en su condición humana. Derechos que adquieren identidad en la medida en la que se actúa con responsabilidad y compromiso en el *Bien Común*, buscando la igualdad en la globalidad. Un proyecto transformador que encuentra su sentido en la lucha contra la exclusión social, la discriminación y la desigualdad, en el esfuerzo persistente de cambiar la sociedad. Se apuesta por una intervención en lo local para llegar a la globalidad, por la necesidad de un compromiso en el contexto más cercano para transformar el mundo⁷⁶. Por tanto, necesitamos desarrollar una especie de *Responsabilidad Universal*, entendida como “darnos cuenta de las consecuencias colectivas que tienen nuestros actos. Esto implica, entre otras cosas, promover una ética de la vida. Necesitamos desarrollar una cierta espiritualidad, un sentido más amplio de la vida, un descubrimiento de lo profundamente humano” (Fundación Esplai, 2009).

En esta acepción de la vida como *responsabilidad universal* toman protagonismo los valores cívicos, espirituales y humanistas como elementos indispensables para la determinación de los nuevos postulados, en sustitución de los criterios económicos y profesionales de la “sociedad laboral”⁷⁷, entendidos estos últimos como únicos índices

⁷⁶ “Si queremos transformar las políticas globales tenemos que trabajar seriamente en lo local, porque es en lo local donde se articulan las formas más coherentes de organización sociopolítica. Sólo puede amar a los demás o a otros más lejanos, si ha sido capaz de amar a los más cercanos; sólo puede reconocer, respetar y valorar otras identidades, lenguas y culturas en la medida en que ha desarrollado el sentido de identidad y pertenencia con la suya propia. Tiene identidad global quien tiene, siente y ejerce su identidad local” (Fundación Esplai, 2009).

⁷⁷ “En la Edad Moderna, nace la idea de la democracia como democracia del trabajo, en el sentido de que la democracia viva presupone (en Europa y EEUU principalmente) el participar activamente en el trabajo

de éxito personal y social. En esta sociedad laboral el participar activamente en una actividad remunerada, ganando mientras más dinero mejor, ha marcado el perfil de éxito del ser humano y la configuración de la vida en torno al trabajo. Esta configuración de la vida en función a la profesión se puede constatar en múltiples aspectos del devenir de las personas: el individuo se sabe valorado en función de su profesión y desempeño laboral, su estatus personal está en relación a su estatus profesional, la pensión de jubilación en consonancia a las categorías profesionales, el sistema educativo orientado a la formación profesional y a la consecución de capital humano, etc. Por ello, una de las finalidades propia de la *República Deontológica Socialdemócrata* es el tránsito de la “sociedad laboral” a la *Sociedad del Bien Común*, en la que los valores cívicos y espirituales adquieren mucha más importancia que los valores económicos y profesionales; donde el compromiso con la comunidad y el bien de los demás son referente de estatus social y éxito personal; estableciéndose que la condición humana no se queda en el ser laboral y en el ser trabajador, sino que se eleva a la condición humana como acción, al ser político, a la persona como productor de su vida y configurador de la humanidad.

Cambiar la referencia de éxito personal y social, ir de la sociedad laboral a una sociedad humanista, a la *Sociedad del Bien Común*, es el propósito, el compromiso y el desafío de la *República Deontológica Socialdemócrata*. Empeño alto complejo que requiere la transformación de muchos aspectos de las concepciones actuales que dominan el pensar y el actuar de las personas, los dinanismos de las sociedades y las sinergias de la globalización. La educación se erige como principal motor de esta transformación, como mecanismo de construcción de una nueva y emergente ciudadanía global y cosmopolita inspiradora de los valores cívicos y espirituales.

“El buque insignia de la apuesta third-wayer por el bienestar activo y el paradigma del Estado Social inversor es, sin lugar a dudas, *la educación*. Desde un punto de vista individual, solo una formación sólida humanística, científica y

remunerado. El ciudadano no se concibe si no es como ciudadano trabajador. El ciudadano trabajador debe ganar dinero de una u otra manera para llenar de contenido su derecho a la libertad. Está claro que la sociedad laboral ha tocado su propio techo desde el punto de vista tecnológico y económico. Esto nos recuerda una paradoja que fue determinante, desde los primeros días, para el desarrollo de la sociedad laboral: de una parte, el trabajo estaba considerado el eje de la sociedad (todo y todos se centraban a su alrededor y se orientaban hacia él)” (Beck, 2000: 21-22).

técnica, que prepare para un desempeño profesional competente y para un ejercicio pleno de la ciudadanía, puede permitir el desarrollo del proyecto vital con garantías y dotar al ciudadano de las herramientas necesarias para afrontar la creciente incertidumbre, movilidad, competitividad y presión mediática de las sociedades en proceso de globalización. Son ilustrativas de esta preocupación las tres prioridades que mencionaba Blair sobre su proyecto político en 1997: *educación, educación, educación*”. (Cordero, 2008: 101).

“Los principios de una educación para una Ciudadanía Global serían: a) la dimensión ética del conocimiento y de los actos, b) la dimensión global de la persona y del ciudadano: ciudadanía democrática, ambiental, paritaria, intercultural, social y justa, c) la solidaridad y cooperación, d) el bien general sobre el particular, e) respetar para ser respetado, f) el bien público como responsabilidad compartida, g) concepción sistémica y global del planeta y de su desarrollo, h) defensa del equilibrio medioambiental, i) valoración positiva de la diversidad, j) respeto por las minorías, k) respeto por las señas de identidad, l) defensa de la justicia y de la equidad, m) participación en la construcción social, n) respeto por las normas y valores que favorezcan la convivencia ñ) diálogo como base de las relaciones humanas y como recurso de transformación de conflicto y rechazo de la violencia” (Intermón Oxfam, 2005).

Pero siendo conscientes de la dificultad de pasar de una sociedad laboral a la *Sociedad del Bien Común*, entendemos que este cambio en los sistemas de pensamiento y función del ser humano y en la conformación de las dinámicas sociales necesita un proceso de transformación en espiral y reflexivo, es decir, un cambio que vaya más allá del hecho educativo. Como hemos enunciado más arriba, el proceso de transformación no tiene por qué ser radical, sino progresivo, donde lo anterior sirve de base para lo nuevo, siendo lo presente ampliado, completado o transformado. Lo que sí es crucial es que el cambio se dé al unísono en espiral; reformando, reordenando y modificando aspectos relacionados con una gran multitud de ámbitos vinculados entre sí. Cambios en la política nacional e internacional, en los sistemas económicos y mercados, en los sistemas educativos, en la cultura, en los mensajes y contenidos de los medios de comunicación, etc. pues, la interconexión en red de los elementos de la globalización es manifiesta.

“Hay quienes sostienen que todo fallo en el sistema educativo tiene su origen en un mal sistema económico. La influencia de los factores económicos en la educación es indudablemente profunda. Sea como fuere la sustitución de la competitividad por la cooperación, como ideal educativo, seguirá constituyendo un sólido avance moral, y sólo será posible a partir de un cambio radical del sistema económico” (Russell, 2004: 269).

“En el futuro deben recompensarse e incentivarse los valores humanos fundamentales que han permitido que la existencia humana y social tenga éxito también en las relaciones económicas” (Felber, 2012: 47)

Partiendo de esta premisa, pretendemos a continuación establecer unas proposiciones muy generales, de cómo debería acometerse esta transformación, cómo debería plantearse una *Sociedad del Bien Común*, desde un *Equilibrio de Dualismos*, inserta en una *República Deontológica Socialdemócrata*, que pretende “un nuevo mundo”⁷⁸.

3.1.3. El *Bien Común* como modelador de vida

En la exposición de motivos de la *República Deontológica Socialdemócrata* que hemos desarrollado en epígrafes anteriores ha quedado constancia de la determinación de nuestro proyecto por una *Tercera Opción* ideológica como estrategia para el desarrollo de la persona y sociedad para el siglo XXI. Esta *Tercera Opción* tiene como rasgo de identidad el *Equilibrio Dual*, donde valores y principios propios de ideologías de izquierdas (igualdad, intervencionismo del Estado, cooperación, inclusión, etc.) y derechas (primacía de libertad, competitividad, meritocracia, mercado, etc.) se aceptan mutuamente con la finalidad de abrir nuevas líneas de acción multimodal en relación a la nueva concepción cosmopolita y global.

A simple percepción, esta *Tercera Opción* parece representar una ideología de centro, un paradigma híbrido con valores de la izquierda y de la derecha que se disipan en un proceso de metamorfosis que pierde todo su significado original. Pero nada más lejos de la realidad, a nuestro entender, la *Tercera Opción* se identifica con un postulado progresista, teniendo su principal finalidad en la consecución del *Bien Común*, con la mirada puesta en los “últimos” de la sociedad, a través de un proceso de transformación multifactorial que incide directamente en la persona, configurando una nueva concepción de la vida donde el *Bien Común* sustituye al dinero como principio y fin último de la condición humana. En este orden de cosas y estando inmersos en un

⁷⁸ Título de la obra de Ulrich Beck (2000) que muestra las singularidades de una nueva sociedad inserta en unos inéditos y originales principios de la condición humana en todos sus aspectos (político, cultural, profesional, educativo, etc.)

proceso de reajustes, de desorientación ideológica, o bien, como lo califican algunos, en “tiempos postideológicos”⁷⁹, en la que las sociedades desarrolladas, bajo el neoliberalismo, han acercado y casi fusionado las distintas ideologías y postulados de bienestar, promoviendo en exclusividad los valores económicos de la sociedad laboral como son el crecimiento, la competitividad y la meritocracia⁸⁰; la propuesta que planteamos representa un giro a la izquierda, a través de un proceso de progreso, de cambio, de transición hacia nuevas formas de pensamiento y acción, de experimentarse en lo social, de relacionarse en lo común, de hacer una vida mejor a nivel global desde la trascendencia hacia el bien de los demás. Así, y teniendo en cuenta que la *República Deontológica Socialdemócrata* tiene al *Bien Común* como su eje de acción nuclear y como finalidad principal, nos apoyamos en las tesis de Josep Ramoneda y Juan Antonio Cordero para determinar nuestro proyecto como de izquierda, pues “la izquierda es indisociable de la idea de progreso, donde la primacía de la política es la construcción de una sociedad de ciudadanos libres, más igualitaria y más justa, siendo este el objetivo principal de la izquierda” (Ramoneda, 2012: 103). Aquí la búsqueda de una transformación de la realidad para encontrar una situación más justa e igualitaria entre todos los ciudadanos de la sociedad se hace razón de ser de la izquierda: “Se ha comentado ya la importancia que la estrategia de transformación –social, política, económica, cultural- tiene en cualquier ideario de corte progresista. No se trata de un axioma que acompañe irremisiblemente a cualquier planteamiento de izquierdas, sino que se trata de un lugar común que suele proceder de una reflexión crítica sobre el régimen vigente, apareciendo como la vía que permite llegar a un modelo social más justo, favorecedor del crecimiento y desarrollo personal de cada uno de los ciudadanos” (Cordero, 2008: 38-39).

⁷⁹“Las ideologías han muerto, que vivimos en tiempos postideológicos, que la dicotomía derecha-izquierda ha dejado de tener sentido y que lo que importa es el crecimiento, un objetivo que nos exige interpretar las leyes inexorables de la economía en la buena dirección y poner el esfuerzo de todos a su servicio. ¿Qué es esto sino una ideología? La peculiaridad de los tiempos que corren es que nunca han sido tan ideológicos, nunca una hegemonía ideológica ha sido tan fuerte- la que hace del dinero principio y fin” (Ramoneda, 2012: 168).

⁸⁰ “El bienestar se ha planteado en términos estrictamente económicos, de modo que el crecimiento, la competitividad y la meritocracia se han convertido en los tópicos ideológicos del momento” (Ibíd., 2012: 136).

Por tanto, la finalidad primordial de la *República Deontológica Socialdemócrata* es hacer una sociedad donde la ecuanimidad del bien vivir en la globalidad resulte más objetiva y más real; y si el trabajo y la “sociedad laboral” representan el factor principal de los desajustes y desequilibrios en el bienestar general, todo pasa por desbancar al trabajo, al dinero y a la economía (como generalidad del dinero) como ejes centrales de la vida de las personas y de las sociedades, permutándolos por el *Bien Común* como quid de nuestro vivir. Como hemos descrito anteriormente, la nuestra es una sociedad laboral, una sociedad del trabajo, una sociedad donde todas las dinámicas personales y sociales giran en torno al trabajo y al dinero, considerándose el trabajo modelador de vida. El ciclo vital de los seres humanos en los países desarrollados se establece en tres etapas en función al trabajo: la juventud como etapa centrada en la formación para la profesión, la adultez como ciclo de producción y trabajo, y la vejez como jubilación e inactividad en función de las cotizaciones y de los años trabajados⁸¹.

Así mismo, en la actualidad el trabajo es una de las variables que mayor trascendencia tiene en la identidad personal y social de las personas, cuya contribución al sostenimiento de la felicidad de los individuos es determinante. La actividad laboral se constituye como fuente de construcción personal y cultural, pues proporciona orden, rutinas y estabilidad en el día a día, status social, sentido de pertenencia, equilibrio emocional, relaciones sociales, en definitiva, el trabajo se constituye como modelador de vida. Por el contrario, y dada la importancia que tiene el trabajo remunerado en nuestra realidad y en nuestro tiempo, las situaciones de desempleo provocan desajustes y patologías personales con graves consecuencias. Aparte de la disminución de ingresos y todos los perjuicios que ello conlleva, aparecen problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión, surge la exclusión social siendo muy proclive en el desempleo estructurado y de larga duración, baja la autoestima y la confianza, emergen el sentimiento de vergüenza y la sensación de fracaso e indeterminación; y todo esto hace que la vida de las personas se torne en un sobrevivir constante ante la adversidad (Buendía, 1990: 21-36).

⁸¹ “En la sociedad laboral la vida se dividía en tres etapas: educación, producción y retiro se sucedían en el tiempo, las edades se normalizaban, especializan y se encadenan de forma continua; la juventud y la educación; después, casi inmediatamente, la vida adulta y la producción, y, finalmente, la jubilación y lo que se considera inactividad. El ciclo de vida estaba organizado exclusivamente por el trabajo, teniendo como referencia central al adulto productor, siendo el trabajo el fundamental, casi único, factor de identidad, y reconocimiento social; era el gran integrador” (Alonso, 2004: 25-26).

La sociedad industrial, la sociedad laboral ha determinado de esta forma la configuración de la identidad y la cultura personal y social, estructurando el pensamiento de las personas y su actuar, condicionando sus vidas al trabajo. Como se ha expuesto más arriba, la sociedad del trabajo se encuentra en momentos muy dramáticos, pues el pleno empleo está lejos de darse y un drama se cierne sobre el planeta tierra; en la sociedad laboral no hay trabajo para todos y todas⁸², siendo los índices de desempleo bastante altos y estructurales en el tiempo, y muchos de los empleos son precarios y parciales. Esto conlleva una sociedad desigual, con altos índices de pobreza absoluta y relativa, exclusión social, elevadas tasas de personas con trastornos psicoemocionales y un malestar generalizado; haciéndose insostenible el ciclo lineal de la vida (juventud igual a formación, adultez correspondiente a la etapa de producción y jubilación como inactividad). Vivimos tiempos difíciles donde la composición estructurada de las sociedades y de las personas se rompe y con ello el ciclo lineal de la vida. Por tanto, el “valor-trabajo”, eje vertebrador de nuestra sociedad actual, peligra en su funcionalidad.

Múltiples cambios afloran en el modo de afrontar nuestra existencia, pues el trabajo no puede constituirse ya en eje regulador sobre el cual girar toda la estructura vital de la persona y de la sociedad. Lo difícil ahora es proyectar un nuevo formato de sociedad y de persona, y sobre todo lo complejo es cambiar la cultura e idiosincrasia del funcionamiento normalizado de todos los estamentos sociales (empresa, educación, política, etc.): “Lo que está en juego en el fondo es saber cómo hacer frente al agotamiento del ciclo de vida lineal, ternario y a ritmo fijo y pasar a un ciclo de vida flexible y pluriactivo a cualquier edad, esto es, encontrar formas de flexibilidad sostenible” (Gallino en Alonso, 2004: 21-48). El gran desafío que tiene la humanidad en el siglo XXI es encontrar alternativas a la sociedad del trabajo. Plantear opciones debe ser el compromiso de la ciudadanía que se sabe productora de su devenir. Este proyecto que nosotros presentamos resulta para algunos una utopía⁸³, nosotros solo lo consideramos el ideal que nos mueve, que nos hace soñar con un mundo mejor. Y aquí

⁸² La economía capitalista no está ya en condiciones de garantizar a cada uno y cada una su derecho al trabajo económicamente útil y remunerado (Gorz, 1995: 291).

⁸³ “La liberación de tiempo y el problema del desempleo, así como las orientaciones que el debate político ha tomado durante las últimas décadas obligan a Gorz a plantear salidas a la crisis valiéndose de argumentos vinculados a la creación de una nueva utopía, perspectiva que sin duda enriquece el debate” (Rubio, 2000).

es donde consideramos la concepción que Eduardo Galeano hace de la utopía al ser entrevistado en televisión⁸⁴:

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”

Existen ya varias propuestas en la línea utópica de encontrar nuevos planteamientos que transformen la sociedad laboral en una sociedad en la que el trabajo tenga un papel supletorio, donde se cambie la medición económica del éxito basada en el trabajo por valores de utilidades sociales⁸⁵. Esta sociedad nueva, esta propuesta diferente es llamada por André Gorz “Sociedad del tiempo libre o tiempo liberado” (Gorz, 1980: 11), por Beck “Sociedad Multiactiva” (Beck, 2000: 15) o “Economía del Bien Común” (Felber, 2012: 48). Estas tres mociones parten de la matriz de eliminar el trabajo asalariado como ordenador de la humanidad, diversificando y ampliando el ciclo de vida lineal o tripartito (formación, producción, jubilación) a diferentes dimensiones.

Este nuevo modelo tiene como eje vertebrador el *Bien Común*. Sustituyendo este al dinero y al trabajo como modelador personal y social, él cual se encomienda como generador de identidad y estatus, como medidor de beneficio, como desafío político, como “bien-valor” de todo.

Está claro que para aspirar a esta transformación tan sustancial los cambios deben de ser progresivos y a nivel de globalidad. La mutación debe ser acometida en todos los aspectos de la vida, es decir, deben darse modificaciones a nivel personal, político, educativo, cultural, laboral, fiscal, empresarial, etc. Las publicaciones que se han realizado en torno a este desafío de cambiar la sociedad laboral por la *Sociedad del Bien Común* así lo determinan. En nuestro rastreo por la bibliografía específica de la temática que abordamos hemos constatado como los trabajos acometen el *Bien Común* desde diferentes niveles y acepciones. Así, Ulrich Beck y André Gorz centran su

⁸⁴En realidad, esta idea pronunciada por Eduardo Galeano, está basada en una respuesta del cineasta santafesino Fernando Birri (1925) en una charla que dieron juntos en Cartagena de Indias y como respuesta a la pregunta de uno de los asistentes: ¿para qué sirve la utopía? (v. en *you tuve: Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la utopía?*)

⁸⁵ “Cambiar la medición económica del éxito. En vez de contabilizar los valores de cambio, que se contabilicen las utilidades sociales” (Felber, 2012: 48).

metamorfosis en la liberación de la persona del trabajo para poder acometer acciones orientadas hacia el *Bien Común*.

“Las perspectivas que hay a principios del siglo XXI son, pues, las siguientes: o bien las normas actuales de trabajo a tiempo completo se mantienen y a los parados actuales, de un 10 a un 20 por ciento, se añade un 35 % más, o bien el tiempo de trabajo con fin económico se reduce en proporción a las economías de trabajo previsibles y trabajaremos de un 30 a un 40 por ciento menos de horas. Evidentemente es posible considerar algunas soluciones intermedias; pero la solución óptima es desde luego, la que permite a cada uno y a cada una trabajar menos, trabajar mejor y recibir en forma de rentas reales crecientes su parte de la *riqueza en aumento producida socialmente*. Esto supone que el tiempo de trabajo, que actualmente es de alrededor de 1600 horas al año, sea rebajado en quince a veinte años, escalonadamente y de forma programada, a más o menos de 1000 horas al año, sin disminución del nivel de vida, sino al contrario. Esto requiere un conjunto de políticas específicas y en particular una política social que haga depender el poder adquisitivo no de la cantidad de trabajo realizado sino de la cantidad de riquezas socialmente producidas” (Gorz, 1995: 287-288).

“Una relación armónica entre trabajo, vida y acción política. Así, cada cual podrá compaginar y configurar autónomamente su vida con las exigencias y pretensiones de los demás, en un espacio temporal de uno o más años, en el ámbito de la familia, la actividad laboral, el ocio o el compromiso político” (Beck, 2000: 15).

Por otro lado, Christian Felber centra su tratado en el giro de la economía, del mercado y de las empresas en el propósito de su cometido, desplazando el beneficio financiero como objetivo principal por la pretensión de producir *Bien Común*. De esta forma, los balances de resultados no se van a medir en ganancias dinerarias sino en logros de bienestar y buen vivir originado.

“La economía del *Bien Común* ni suprime los balances financieros ni prohíbe que las empresas privadas persigan beneficios. La diferencia con el capitalismo es que el beneficio financiero ya no es la finalidad del afán empresarial sino un medio para el propósito verdadero: prestar la aportación más grande posible al bienestar” (Felber, 2012: 21).

Christian Felber propone cambiar el balance financiero-económico por el balance del *Bien Común*. Este balance del *Bien Común* tendrá como indicadores los logros en dignidad humana, solidaridad, justicia, sostenibilidad medioambiental y democracia. De esta forma el éxito de la empresa no va a estar marcado por los beneficios económicos sino por el beneficio en *valor-bien*. Así, los mejores balances

empresariales del *Bien Común* (los mejores no por su rentabilidad económico-financiera, sino por sus rendimientos sociales, ecológicos, democráticos y distributivos) obtienen ventajas legales y fiscales.

“Para medir el éxito empresarial según este nuevo significado necesitamos un indicador diferente al balance financiero. *El balance del Bien Común*. Traza cómo la empresa cubre sus gastos, inversiones y provisiones, pero ya no refleja el éxito empresarial. Evidentemente las empresas no tienen que tener pérdidas por estar en el camino del bien común, pero tampoco deben desear beneficios sobre el beneficio. El beneficio sólo es un medio para fines claramente definidos: aumentar el bien común. El balance del bien común mide cómo los puntos centrales consensuados que lo componen son experimentados por las empresas. Los cinco puntos que se miden en el balance: dignidad humana, solidaridad, justicia, sostenibilidad medioambiental y democracia” (Ibídem, 2012: 52-53).

Como se puede constatar existen diferencias entre los autores tratados a la hora de acometer la conquista de la *Sociedad del Bien Común*, sin embargo, coinciden en la panorámica multifactorial de cambios envolventes donde las transformaciones inciden en distintas dimensiones a la vez. Cambios que deben darse en diferentes esferas particulares y que desde allí trasgreden la totalidad⁸⁶. Cambios interrelacionados entre sí donde la influencia se hace en espiral, es decir, cambios que llevan a otros desafíos y estos a nuevos planteamientos para así transformar la realidad.

“Es a todas luces necesaria una nueva sintonización entre el Estado, las sociedad civil política y el mercado. Sintonización que debería pasar al primer plano de los debates y las decisiones políticas” (Beck, 2000: 155).

A nivel personal, la asunción de la *República Deontológica Socialdemócrata*, la *Sociedad del Bien Común*, plantea a la persona cambios importantes en el modo de conformar su ciclo vital, pasando de “ciclo lineal de vida” a “ciclo de vida multiactiva”. Aquí el ser humano regula y dinamiza en un mismo proceso evolutivo y en un mismo momento dado la formación, el trabajo, el ocio, la vida familiar y la acción política.

⁸⁶ “Se necesitan políticas específicas que tienen una gran importancia. Estas políticas específicas deben recaer sobre cuatro dominios: Previsión y programación, Empleo, Educación y Reforma Fiscal” (Gorz, 1995: 302-303).

Resulta ser un proceso flexibilizado y dinámico que se ajusta a las peculiaridades de cada persona en función de su desarrollo evolutivo, de la fase de producción de sí mismo y de su proyecto vital. Esto conlleva efectuar constantes elecciones (asumiendo el reto de la incertidumbre y del riesgo) y la toma de continuas decisiones sobre el presente y el futuro en función de las prioridades personales. El “ciclo de la vida multiactiva” se convierte en algo más elegido y ajustado a la persona, combinando en el mismo ciclo actividades asalariadas y formación (formación formal o no formal), atención a la familia, ocio y compromiso público y político. Esto supone nuevos ritmos y percepción del tiempo a medio y largo plazo, con proyectos personales planteados por etapas y constituidas estas por *miniciclos* o *subciclos*. Estos proyectos temporales a largo plazo están compuestos por *subciclos* de combinatoria multifactorial donde los parámetros o cometidos (familia, trabajo, compromiso público, ocio, relaciones sociales, etc.) se ajustan a las necesidades y perspectivas de cada persona. De esta forma el tiempo de trabajo se inscribe en un conjunto de relaciones conglomeradas donde la actividad profesional pierde significancia y valor respecto al todo. En esta dimensión, el trabajo no deja de ser un elemento más de todo el conjunto integral de la persona, el significado de la actividad profesional queda relegado a un plano homogeneizado entre todas las dimensiones que constituyen el ser. En este sentido la concepción del éxito personal y el bienestar presente y futuro no van a estar condicionados solo por los parámetros profesionales y económicos, sino que van a tener en esto mucha significancia y valor los compromisos públicos y políticos, la formación continua, el tiempo liberado, etc.

El nuevo planteamiento de *Sociedad del Bien Común*, de *República Deontológica Socialdemócrata* necesita personas con altas capacidades de trascendencia y alteridad, que encuentren en la búsqueda del *Bien Común* su felicidad desde su condición humana “volviendo al primer plano la condición humana” (Beck, 2000: 30).

De esta forma, no solo el dinero y el trabajo asalariado van a ser garantía de rendimiento, buen vivir, éxito y propósito, sino que el “valor-bien”⁸⁷ va a suponer una fuente alternativa de renta, utilizables en los diferentes ámbitos de la vida de las personas. En la *República Deontológica Socialdemócrata* conviven el “valor-trabajo” y

⁸⁷ El “valor-bien” suponen créditos acumulativos o permutables que repercuten en beneficio de la persona y de la sociedad, tanto en forma económica, como en servicios, ayudas y bonificaciones.

el “valor-bien”. Con este mecanismo los valores supremos de nuestro paradigma (libertad, igualdad y justicia social) se equilibran en su praxis, existiendo más variables, más alternativas de participación, más posibilidades para que se dé el *Bien Común*. El individuo adquiere libertad al liberarse del yugo de la única opción del “valor-trabajo”, se iguala en condiciones y opciones al diversificarse las oportunidades, y la solidaridad gana protagonismo y valor. La solidaridad se hace mecanismo de libertad e igualdad y estas se supeditan a la fraternidad y a la justicia social como axioma de la *Sociedad del Bien Común* y de la condición humana.

No obstante, entre los autores reseñados se puede apreciar alguna diferencia a la hora de recompensar las aportaciones que cada cual hace al *Bien Común*, pues Andre Gorz otorga la trascendencia suprema al “valor-bien” al concederle la esencia propia de la vida.

“Una parte apreciable de los servicios que actualmente prestan profesionales, empresas comerciales o instituciones públicas podrán de este modo ser asumidas por los propios individuos, en tanto que miembros de comunidades de base, voluntariamente y de conformidad con las necesidades que ellos mismos habrán definido. Su realización no constituye el medio para llegar a un resultado, a una satisfacción: ella misma produce directamente ese resultado, esa satisfacción. El tiempo consagrado a la música, al amor, a la educación, al intercambio de ideas, a la reconfortación de un enfermo, a la creación, etc., es el tiempo de la vida misma, no tiene un precio al que pueda ser vendido o comprado” (Gorz, 1995: 294-295).

Sin embargo, Ulrich Beck recompensa el “valor-bien” con beneficios materiales e inmateriales.

“El trabajo cívico no se paga, sino que se recompensa de manera material e inmaterial mediante dinero cívico, diplomas, reconocimiento del derecho a una pensión de jubilación, horarios mejores, créditos preferentes (nos referimos a las ventajas que tiene una persona por practicar el trabajo cívico, como, por ejemplo, poder mandar a los niños a la guardería sin tener que pagar, etc.)” (Beck, 2000: 142-143).

Desde esta perspectiva los seres humanos encuentran nuevos mecanismos de evolución y progreso, más independencia en su existencia, más colectividad desde la individualidad. Todas las personas desde su iniciativa, autonomía, voluntad y compromiso producen su vivir, maximalizando su independencia y libertad frente a la oferta-demanda de los mercados, a las decisiones de políticos e instituciones

gubernamentales, a los balances financieros, a las incertidumbres de la globalidad. Con este formato se enriquece la sociedad en general pues las personas que no quieren ser esclavos de sus trabajos encuentran otras líneas de acción, las y los empleados con trabajos precarios y temporales compensan el déficit de su actividad laboral con su iniciativa particular y personal y la adquisición de “valores-bien”; los estudiantes, al experimentar nuevas formas de formación rompiendo con el modelo tradicional dominado por los conocimientos teóricos, etc. Pero, sobre todo, con este nuevo planteamiento de sociedad se benefician los desempleados, las mujeres y hombres condenados por la sociedad laboral a la falta de empleo, pues contemplan la existencia de otras formas y opciones de producir para sí mismo y para la comunidad, de contribuir al *Bien Común*, sintiéndose útiles, exitosos e incluidos socialmente.

A nivel de mercado, de trabajo, la *República Deontológica Socialdemócrata* y su búsqueda del *Bien Común* como eje regulador de vida, plantea cambios importantes, ya que contempla el “trabajo cívico” y la figura del “empresario del bien común”. El trabajo cívico es concebido por los autores tratados desde diferentes ópticas. Andre Gorz, por ejemplo, lo entiende como actividades voluntarias, personales y altruistas que buscan hacer el *Bien Común* como acciones de asistencia, de cuidados, de ayuda mutua que tejen una red de solidaridad y relaciones sociales en el barrio o en el municipio.

“El tiempo disponible podrá llenarse con unas actividades que se emprendan sin un fin económico y que enriquezcan la vida; actividades de asistencias, de cuidados, de ayuda mutua que tejan una red de solidaridad y relaciones sociales en el barrio o en el municipio; incremento de las relaciones de amistad y de los intercambios afectivos; actividades educativas y artísticas, reparación y autoproducción de objetos y alimentos por el placer de hacer uno mismo y de preservar, transmitir cosas con las cuales es posible encariñarse; cooperativas de intercambio de servicios, etc.” (Gorz, 1995: 294-295).

Ulrich Beck y Christian Felber conciben el trabajo para el *Bien Común* desde el ámbito organizado y empresarial, existiendo la posibilidad de convivencia entre el trabajo convencional y el trabajo cívico, entre la *Sociedad del Bien Común* y la economía de mercado, entre la competencia y la cooperación. No obstante, en este juego competencial, a más solidaridad y *Bien Común* mayor ganancias y beneficios en “valor-bien” para las entidades y a su vez para las personas y para la sociedad.

“La dedicación simultánea al trabajo convencional y al trabajo cívico entraña también el reparto de las obligaciones familiares entre hombres y mujeres. Con el paso de las sociedades del trabajo a la sociedad de las actividades plurales se plantea la siguiente pregunta: ¿pero qué es exactamente eso que llamamos con el nombre de trabajo? La “sociedad de la actividad” comprende también la figura del trabajo convencional, pero como una forma de actividad más, junto a otras muchas, como, por ejemplo, el trabajo con la familia, el trabajo con los mayores, el trabajo autónomo, actividades sin ánimo de lucro, compromiso político, etc.” (Beck, 2000: 69)

“En la economía del *Bien Común* no se elimina la competencia. La economía del bien común no deja de ser una economía de mercado. En la economía del bien común es por tanto posible la competencia. Por el contrario, cuanto más cooperen y se ayuden unas a otras, mejores serán sus resultados en el balance del bien común y más real será la posibilidad de que sobrevivan. En cualquier caso, no a costa de las demás, sino con su colaboración” (Felber, 2012: 82-83).

Desde esta concepción, surge el empresario del *Bien Común*, una figura social que aprovecha el arte y la pericia del empresario para fines sociales y de utilidad común, organizando formas de trabajo no excluyentes, sino incluyentes, proyectos cooperativos y autoorganizados para el bien de terceros.

“Un elemento clave a este respecto en el modelo de “trabajo cívico” es que lo empresarial, en sentido etimológico de la palabra, debe y puede unirse al trabajo en pro del bien común. Surge así el empresario del bien común, una figura social. Los empresarios sociales o del bien común combinan en sus personas y en sus aptitudes, algo que, según la lógica en vigor de las sociedades funcionalmente diferenciadas, parece excluirse: la pericia y el arte del empresario, en el sentido pleno de la palabra, se emplean para fines sociales y de utilidad común. Los empresarios del bien común organizan grupos y formas de trabajo no excluyentes, sino incluyentes” (Beck, 2000: 141).

La *República Deontológica Socialdemócrata* en su perfil de *Tercera Opción*, de *Equilibrio Dual*, de la búsqueda de alteridad y trascendencia contempla todas las opciones que se dan de trabajo cívico como mecanismos útiles y necesarios para desarrollar el *Bien Común*. Para ello es necesario crear dinámicas, mecanismos y sistemas en la línea de promocionar el trabajo cívico y el *Bien Común* como modeladores de vida. Todas estas modificaciones deben estar interrelacionadas e interconectadas mutuamente para que se dé el fin pretendido. En este sentido, es básico hacer inferencias originales entre distintos ámbitos, es decir, introducir nuevos

planteamiento a nivel de política (fiscal, laboral, educativa, de empleo, etc.), a nivel laboral y de mercados, a nivel cultural, mediático, etc.

Debido a que nuestro ámbito de actuación específico es la educación a continuación vamos a exponer cómo desde el hecho educativo se plantea un modelo de dinámicas que atienda al perfil de la *República Deontológica Socialdemócrata*, es decir, un mecanismo que ajuste en el mismo cuerpo de acción la trascendencia y la alteridad de la condición humana desde un *Equilibrio Dual* que busca el *Bien Común* como finalidad primordial.

3.2. Concomitancia de elementos en la *República Deontológica Socialdemócrata*

La *República Deontológica Socialdemócrata* se constituye desde la base de las relaciones entre las distintas partes, de la influencia recíproca de dispares factores, desde diferentes ideologías e intereses que componen la realidad. El enfoque de relación para la acción parte desde la diversidad de perspectivas existentes, múltiples particularidades de interacciones que se ajustan a las necesidades de los elementos en común.

Se trata de elementos de una totalidad que se hacen a sí mismo desde la diversidad. Ciudadanía, Estado y mercado como elementos o ámbitos de acción de lo singular hacia lo social y plural. Todo en movimiento desde tres esferas de acción en inercias de relación. Estas tres esferas representan las posibilidades de acción de la persona en su producción individual, en su proyección social y en la configuración comunal y global. Estado, ciudadanía y mercado como espacios independientes y a la vez subordinados, tres caras de una misma globalidad que se necesitan mutuamente para existir y a la vez divergen en sus dinámicas.

Personas, Estado y mercados en interacción desde sus intereses funcionales hacia la confluencia del *Bien Común*. Propósito muy complejo este, el de hacer confluir en un mismo punto de “valor-bien” diferentes estamentos de finalidades y dinámicas diversificadas. Esta es la utopía de la *República Deontológica Socialdemócrata*, concomitar en el *Bien Común* los cometidos de todas las partes para el enriquecimiento

del todo desde la ganancia de cada elemento. Utopía que, como dijo Eduardo Galeano, nos hace caminar, nos hace avanzar hacia otro paradigma de persona y sociedad donde las partes no solo no se invalidan sino que también coadyuvan.

A nuestro entender, la complejidad está en encontrar el escenario y las dinámicas concomitantes donde los elementos de la acción interactúen y aporten sus beneficios al *Bien Común* sin que ello suponga la discriminación y el ostracismo de alguna de las partes de la colectividad. Hasta el momento la relación entre las diferentes esferas (Estado, mercado, ciudadanía) ha sido más de exclusión que de inclusión; Estado, ciudadanía y mercado se han ejercitado en sus realidades repudiándose desde sus idiosincrasias particulares. Así, el Estado civil en su noción de lo público se posicionó frente a lo privado principalmente por su propósito finalista; el de ser servicio público para proporcionar bienestar a la ciudadanía. Sin embargo, el sector privado, la empresa y el mercado, regidos estos por la búsqueda del máximo beneficio económico, la efectividad y la competitividad, se distancia en inercias divergentes de los propósitos del Estado, de lo público y de lo civil. Por el contrario, el sector privado en su génesis capitalista y neoliberal tiene al sector público, Estado y ciudadanía en un posicionamiento alejado a sus ideales por su carga excluyente y contribución a la desigualdad social.

Lo último, lo que está ocurriendo en la actualidad es la negación de la ciudadanía respecto a lo público burocratizado y viciado y a lo privado que excluye y crea desigualdad y pobreza, pues una parte de la ciudadanía se está posicionando contraria al Estado partidista, al sector público politizado en la política profesional que deslegitima los valores democráticos y frente a los mercados que oprimen al ser humano. En este sentido, en estos últimos años ha cobrado mucha significancia los movimientos y colectivos ciudadanos que surgen como consecuencia de la crispación social. Aquí en España ha tenido una enorme repercusión el *Movimiento 15-M*, un movimiento ciudadano formado a raíz de la manifestación del 15 de mayo de 2011 en la que cuarenta personas decidieron acampar de forma espontánea en la Plaza de la Puerta del Sol de Madrid y a partir de la cual se produjeron una serie de protestas pacíficas con la intención de promover una democracia más participativa alejada de la partitocracia y de la influencia mediatizada de los bancos y los medios de comunicación. Después de este movimiento surgieron un gran número de colectivos y plataformas (Marea Azul,

Plataforma Auditoría Ciudadana de la Deuda, Marea Verde, Marea Blanca, Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión social, Plebiscito Ciudadano, etc.) que movilizaron a una gran parte de la ciudadanía hacia otra concepción de la gestión del espacio público. Estos movimientos se posicionaron contrarios a los mercados y al sector privado explotador y excluyente, pero también a la actual concepción del Estado⁸⁸. Esto se puede apreciar en los eslóganes utilizados: “*No somos marionetas en manos de políticos y banqueros*”, “*Democracia real ¡Ya!*”, “*No somos mercancías en manos de políticos y banqueros*”.

A nuestro entender, en las propuestas de estos movimientos ciudadanos se puede constatar como el posicionamiento sigue siendo parcial, de exclusión de algún elemento sobre los otros ámbitos de acción. Se aprecia en los discursos dominantes de estos colectivos cómo la ciudadanía en estos momentos desconfía del Estado (en su forma desconfigurada y viciada) y de los mercados. Nuevamente asistimos a un proceso de repudio de elementos, de como un área de acción encuentra en las contrariedades el punto desde el que justificarse y definirse. Y aunque cada vez más lo público se hace privado y lo privado asiste a lo público, hoy existen todavía ciertas líneas ideológicas que ven lo privado como opuesto a lo público, el Estado como algo lejano a la ciudadanía y los mercados antagónicos a Estado y ciudadanía. Siguen estando normalizados los “choques” de elementos desde posicionamientos antitéticos en un proceso de existencia a costa de los otros. El lema dominante sigue siendo “o lo uno o lo otro”, queda lejos el ideal de la *República Deontológica Socialdemócrata*: “tanto lo uno como lo otro”.

Nuestra propuesta concibe un escenario de fusión entre Estado, ciudadanía y mercados. La *República Deontológica Socialdemócrata* propone una reconstrucción de

⁸⁸ Entre las propuestas del movimiento 15M podemos contemplar: a) la apuesta total por la sanidad y la educación pública, con una recuperación de las empresas públicas privatizadas; b) construir una democracia participativa y directa donde la ciudadanía tome parte activa con medidas plurales con respecto a la banca y a los mercados financieros en cumplimiento del artículo 128 de la Constitución, que determina que “toda la riqueza del país en sus diferentes formas y sea cual fuere su titularidad está subordinada al interés general; c) reducción del poder del FMI y del BCE; d) nacionalización inmediata de todas aquellas entidades bancarias que hayan tenido que ser rescatadas por el Estado; e) reforma de las condiciones laborales de los políticos; f) reestructuración del Estado, eliminando el Senado, por ser una cámara innecesaria” (v. en <www.rtve.es>, 20/05/2011).

los mapas mentales existentes, nuevas formas de complejidad, de reconfiguraciones e hibridaciones de lo público y lo privado⁸⁹, de lo estatal, la ciudadanía y los mercados.

3.2.1. Relación entre ciudadanía, Estado y Mercado desde el Tercer Sector

Se hace necesario encontrar mecanismos de interacción entre la ciudadanía, el Estado y los mercados desde los cuales inferir *valor-bien* a la *Sociedad del Bien Común* sin que ello suponga discriminación de ningún elemento.

Este nuevo paradigma a configurar, este modelo social, cultural y económico debe regirse por el principio de complementariedad, que significa aportación común entre Estado, mercado y ciudadanía a un único propósito, no pudiendo haber entre ellos relaciones de subsidiariedad ni de sustitución del uno por el otro, sino necesarias relaciones de complementariedad (López de Aguilera y otros, 1990: 159).

El “Tercer Sector” se configura como espacio de participación complementaria entre Estado, ciudadanía y mercados. El “Tercer Sector” representa un modelo óptimo para propiciar el desarrollo de la *República Deontológica Socialdemócrata*.

La figura muestra como en cualquier sociedad moderna existen tres esferas donde los individuos pueden buscar recursos: el mercado, el sector público y la sociedad civil: “Estas tres esferas son los polos del triángulo y mediante la aplicación de tres distinciones –la distinción entre lo público y lo privado, la distinción entre lo formal y lo informal y la distinción entre lo lucrativo y lo no lucrativo- podemos distinguir el llamado “Tercer Sector” (Sarasa y Moreno, 1995: 138-139).

⁸⁹ “La reconstrucción de la esfera pública pasa sin duda por profundos cambios en los mapas mentales, nuevas formas de complejidad que revisten las reconfiguraciones e hibridaciones de lo público y lo privado” (De Moraes, 2007: 88).

“Asistimos hoy a compenetraciones y complementariedades entre lo público y lo privado que obligan a reconsiderar el carácter antitético y evolutivo del dilema hasta modificar sustancialmente el marco de referencia y el espacio de creación de los sistemas mixtos, exige redefinir ambas esferas y replantear sus relaciones socio-económicas, políticas y culturales” (García, 1992:16).

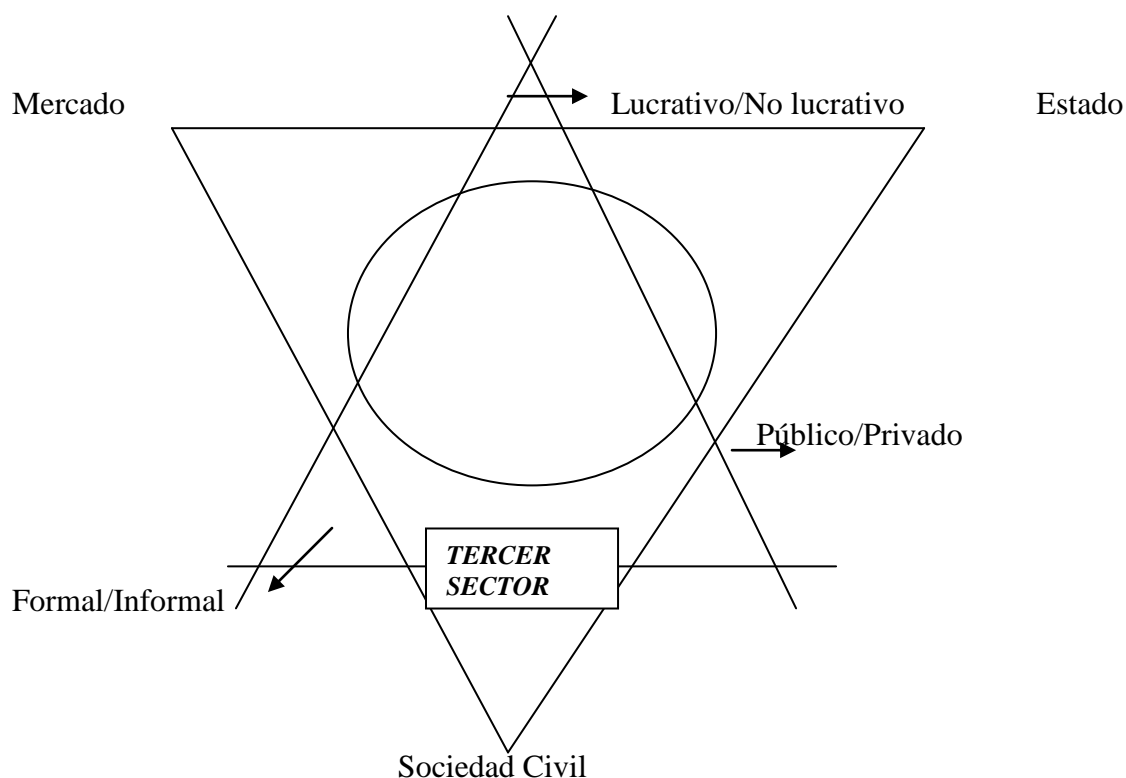


Gráfico XIII: Esquema del Tercer Sector

El “Tercer Sector” pretende compensar las limitaciones y anular los efectos destructores de Estado y mercado en su acción individualista y partidista. No se trata de elegir entre uno u otro, dado que ambos desempeñan funciones difíciles de sustituir, sino de encontrar la mejor combinación posible entre la eficiencia del mercado y la solidaridad social de lo público pues, por un lado, “la competencia (interna y externa) resulta fundamental para estimular el espíritu de empresa y el progreso, y por otro lado, es preciso que intervenga el Estado en aquellas esferas donde falta o resulta deficiente el mercado” (Jordán y García, 1995: 47). De esta forma “del Estado se eliminaría la dependencia estatal del ciudadano, las limitaciones presupuestarias y las restricciones de los presupuestos públicos para variar las partidas de gastos, la burocratización de los procesos, las rigideces en materia de contratación, la escasa movilidad en las plantillas de los funcionarios y las ineficiencias en la gestión” (Montserrat, 1996: 41) y del mercado se eliminaría la voracidad hacia el máximo beneficio financiero, su frialdad ante el derrumbe social y su competitividad sin piedad, quedándonos con su entusiasmo, con su creatividad, con su capacidad de trabajo y sus ansias de superación.

El “Tercer Sector” se concibe como una alternativa óptima ante el déficit del mercado y del Estado, pudiendo entrar donde no puede llegar el Estado y llegando a donde el mercado no está dispuesto a promover bienes dirigidos a colectivos desfavorecidos y de bajo nivel económico. El “Tercer Sector” puede satisfacer estos déficits generando una oferta económica ágil, flexible, eficiente, adaptada a las circunstancias, creativa e innovadora⁹⁰.

El “Tercer Sector” aporta innovaciones y esto se manifiesta con frecuencia en respuestas totales y absolutamente nuevas y originales a los problemas sociales y en la aplicación de instrumentos y métodos conocidos en circunstancias o en casos particulares en los que no habían sido todavía utilizados. Con frecuencia, vemos que las entidades no lucrativas combinan la introducción de métodos originales con la aplicación de un sentido de empresa, lo que puede hacer que sus acciones sean particularmente eficaces. El “Tercer Sector”, además de pionero y creativo, es especialista en crear servicios, satisfaciendo una carencia (es decir, una ausencia de servicios en la sociedad) o permitiendo al usuario una elección entre varios servicios, mediación y siempre actuando como defensor de los excluidos socialmente.

Este paradigma de fusión entre Estado, mercado y ciudadanía proporciona posibilidades de acción concomitante, en la que los tres elementos interactúan mutuamente y por tanto interrelacionados, retroalimentándose sin negarse entre sí. Teniendo en cuenta esto, la ciudadanía interviene en su realidad desde la forma espontánea (como los movimientos y plataformas antes referidos) o desde la acción formal y organizada de las entidades sin ánimo de lucro, organizaciones estas que no pertenecen ni al sector privado mercantil ni al sector público (Estado)⁹¹. En este caso, la

⁹⁰ “El Tercer Sector tiene entre sus funciones principales la de aportar innovaciones, prestar servicios, actuar como defensor de los excluidos del funcionar social, garantizar valores y servir como estructura mediadora” (Jarre en Beres y Vega, 2000: 27-32).

⁹¹ “Tres escenarios o sectores: Mercado, Estado y Tercer Sector (Cabra de Luna, 1993). Al sector privado mercantil o Mercado pertenecen todas aquellas entidades que desarrollan sus actividades rigiéndose y siendo controladas por los valores y las reglas del mercado. El Estado o sector público lo componen, la Administración pública, las empresas públicas y los organismos autónomos y, se caracteriza, en las sociedades democráticas, porque el último control corresponde a los representantes elegidos por la sociedad. El Tercer Sector se va constituyendo de muy diversas maneras, emerge con gran fuerza en casi todo el mundo, es una nueva forma de organizarse la sociedad civil. Es lo que se ha denominado Tercer Sector o Sector privado no lucrativo. Es un sector muy complejo, pues sobre él no existe consenso ni sobre su definición, si sobre los elementos que lo componen. Se dice que este sector es todo lo que no es mercado ni Estado. Dicho de otra manera a este sector pertenecen las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) para diferenciarlo del Estado” (Barrigüete, 2003: 433).

sociedad civil que actúa desde las organizaciones del “Tercer Sector” comprenden: formas tradicionales de ayuda mutua (compuestas tanto por las organizaciones religiosas y de caridad como por las redes comunitarias de ámbito local), los movimientos sociales (de reivindicación de bienes materiales y/o simbólicos, como, por ejemplo, el sindicalismo, el feminismo y el ecologismo), el asociacionismo civil (por ejemplo, organizaciones vecinales, deportivas, culturales y de ocio, etc.), las organizaciones no gubernamentales (con sus distintos anclajes sociales e institucionales) y las fundaciones y centros de investigación (ligados al mundo empresarial)⁹², erigiéndose todo este entramado como elemento garante de los intereses de todos, especialmente de los más pobres, de los “últimos”, de los excluidos.

Las organizaciones que pertenecen al “Tercer Sector” se presentan como prestatarias de servicios, como agentes innovadores que plantean dinámicas y alternativas a los nuevos problemas. Para ello realizan una función de mediación, preservando los valores fundamentales de nuestra sociedad como la democracia, la participación, el pluralismo, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y a la vez fomentan nuevos referentes y nuevos principios como ciudadanía cosmopolita y *Sociedad del Bien Común*⁹³. Aquí es donde el “Tercer Sector” engrana con la *República*

⁹² De las diversas fuentes documentales que más hemos consultado y de las que existen para estudiar estas organizaciones pertenecientes al Tercer Sector extraemos que la amplitud de este concepto varía según las escuelas y los autores. En este sentido, las organizaciones incluidas se podrían clasificar como sigue:

1. *Formas tradicionales de ayuda mutua* (constituidas tanto por las organizaciones religiosas como por las redes comunitarias de ámbito local).
2. *Movimientos sociales* (de reivindicación de bienes materiales y/o simbólicos, como, por ejemplo, el sindicalismo, el feminismo y el ecologismo).
3. *Asociacionismo civil* (por ejemplo, organizaciones vecinales, deportivas, culturales y de ocio).
4. *Organizaciones no gubernamentales* (con sus distintos anclajes sociales e institucionales).
5. *Fundaciones y centros de investigación* ligados al mundo empresarial aunque de carácter filantrópico. (Jerez y Revilla, 1997: 31).

⁹³ “Precisa que las organizaciones del Tercer Sector han de realizar como poco estas cinco funciones:

- a) Agentes Innovadores: Esta es una función clave si se piensa en una sociedad viva y dinámica que requiere dar respuestas nuevas a nuevos problemas, para lo cual se necesitan personas activas, imaginativas, audaces y creativas.
- b) Entre el Estado y el Mercado, entre las instituciones públicas y privadas, estas organizaciones realizan una función de mediación, a la vez que se presentan como garantes y defensores de valores fundamentales para nuestra sociedad.
- c) Cumplen, al realizar las funciones expresadas más arriba, la función de preservar algunos de los valores fundamentales de nuestra sociedad como la democracia, la participación, el pluralismo, a la vez fomentan nuevos valores, nuevos referentes, nuevos principios, etc.
- d) Porque están principalmente allí, donde los servicios públicos no llegan, realizando tareas que anteriormente eran específicas de éstos, porque ofrecen servicios complementarios donde, aún existiendo, son insuficientes. Y, en todo caso, porque las prestaciones las

Deontológica Socialdemócrata y la hace diferente a otros paradigmas y modelos socio-económicos y productivos existentes hasta ahora, pues la solidaridad, la fraternidad, la justicia social, la inclusión de los excluidos, el voluntariado como función política y la acción desde la condición humana se hacen prioridad en su praxis⁹⁴.

El “Tercer Sector” tiene su potencial en la acción ciudadana, que en una línea complementaria al Estado y al mercado unen sus voluntades, sus inteligencias y sus recursos para resolver los problemas comunes, para crear iniciativas, para diluir riesgos y para buscar soluciones. Se trata de una acción ciudadana (base de la *República*) que supera el beneficio individual como motor de la vida económica al sustituirlo por el *Bien Común* (carácter deontológico). Hay que verla como proyección social que sin prescindir del interés particular, pero armonizándolo con el beneficio de los demás (equilibrio de dualismos). Se trata de sustituir el egoísmo como razón última por la solidaridad (génesis socialdemócrata), no prescindiendo del mercado, pero no todo sujeto al arbitrio del mercado⁹⁵.

En la solidaridad (desde la evolución *Deontológica* personal para el *Bien Común*) radica la gran diferencia de la *República Deontológica Socialdemócrata* respecto con los otros modelos económicos, sociales y políticos (modelo liberal, socialdemocracia clásica, etc.). Esta solidaridad parte desde el desarrollo humano, desde la unión voluntaria y permanente de personas que compartiendo unos mismos valores y salvaguardando su intimidad, aportan sus esfuerzos y recursos para la satisfacción de

realizan o las deben realizar bajo los principios de complementariedad y subsidiaridad, otra de sus funciones es la de prestadoras de servicios.

- e) Por último, resumiendo o sintetizando todas las demás funciones, su función más característica es la de actuar como defensores de los intereses de todos, especialmente de los más débiles” (Jarre, 1994: 29-50).

⁹⁴ “Para nosotros, ya lo hemos venido apuntando, la solución puede hallarse enfocando el problema desde otro ángulo: no actuando sobre la economía, sino modificando la estructura social, perfeccionándola; no aceptando como única célula de la vida económica la empresa, sino creando unas asociaciones de contenido diverso al que habría de servir de base la actividad económica; en las cuales todos sus componentes aunarán sus esfuerzos y recursos, vinculando su suerte económica de forma permanente y solidaria; no aceptando las leyes del mercado como dogma; no haciendo aquello que da dinero, que es rentable, sino siguiendo el criterio de hacer lo que es conveniente, lo que es beneficioso, tanto para aquellos que lo hacen como para aquellos en quienes recaiga la acción de lo hecho. Donde todos, en plano de igualdad, puedan participar en la vida social, y donde la solidaridad, la generosidad y la entrega, con beneficio mutuo, sean las normas fundamentales” (Abad, 2003: 26).

⁹⁵ “Superación del beneficio individual como motor de la vida económica, sustituyéndolo por el “Bien Común”. No se puede prescindir del interés particular, pero debe ser armonizado en beneficio de los demás. Se trata de sustituir el egoísmo como razón última por la solidaridad. No se puede prescindir del mercado, pero no todo ha de estar sujeto al arbitrio del mercado” (Ibíd.: 38).

sus necesidades, el perfeccionamiento personal y ayuda a los demás mediante el trabajo en común. Esta solidaridad se encuentra en relación directa con el voluntariado; conjunto de personas que dedican una parte de su tiempo libre a realizar una acción al servicio de otros o de la comunidad en general, sin esperar nada a cambio. Así, el voluntario es una persona sensibilizada por la realidad que le envuelve, y que decide intentar mejorarla, de forma gratuita, con la única satisfacción de saber que está prestando un servicio a unas personas que lo necesitan o a la sociedad en general. De esta forma, podemos determinar la persona propia de la *República Deontológica Socialdemócrata* como individuo que actúa a favor de otros o de la comunidad en general, comprometido con su entorno, comunidad, sociedad, que quiere a su pueblo, a su ciudad, a su país, a su gente, a otros países y en general a todo lo que compone el planeta (ciudadanía cosmopolita). Un individuo que posee una actitud de compromiso, cooperando de forma libre y responsable, por voluntad propia y sin coacción, actuando de manera gratuita y altruista (alteridad y trascendencia). Sensible con las necesidades sociales y que pasa a la acción (ser político desde la condición humana), teniendo espíritu activo, dinámico, emprendedor, responsable y dispuesto a asumir compromisos y riesgos, dando mucho sin esperar nada a cambio (amor como valor supremo de la *Sociedad del Bien Común*)⁹⁶.

Pero el “Tercer Sector” y la *República Deontológica Socialdemócrata* no se nutren únicamente de voluntariado. El profesional también tiene un papel determinante en la construcción de la *Sociedad del Bien Común*, ya que va unida al concepto de “valor-bien”, con profesionales y no profesionales produciendo “bien” independientemente de su ocupación.

⁹⁶ “El voluntariado es el conjunto de personas que dedican una parte de su tiempo libre a realizar una acción al servicio de otros o de la comunidad en general, sin esperar nada a cambio. El voluntarios es una persona sensibilizada por la realidad que le envuelve, y que decide intentar mejorarla, de forma gratuita, con la única satisfacción de saber que está prestando un servicio a unas personas que lo necesitan o a la sociedad en general. El voluntario es una persona que: a) actúa a favor de otros o de la comunidad en general; b) es solidario y está comprometido con su entorno, comunidad, sociedad, c) quiere a su pueblo, a su ciudad, su país, a su gente, a otros países y en general a todo lo que compone el planeta, d) está comprometido de forma libre y responsable, por voluntad propia y sin coacción, e) actúa de manera gratuita y altruista, f) Es una persona sensible con las necesidades sociales, g) decide, desde unas opciones y convicciones personales, pasar a la acción por el bien de la sociedad, h) tienen espíritu joven, es activo, dinámico, emprendedor, responsable y dispuesto a asumir compromisos y riesgos, i) da mucho sin esperar nada a cambio” (Beres y Vega; 2000: 75-76).

El “Tercer Sector” se hace, de esta manera, espacio referencia desde el que funcionan todos los ámbitos sociales (cultura, educación, actividad deportiva) y mercantiles. Así, la educación encuentra también en el “Tercer Sector” un escenario de expansión, de desarrollo, de crecimiento, en definitiva, un espacio de nuevas posibilidades en el que hacer del hecho educativo camino de llegada a la *Sociedad del Bien Común*. A continuación desarrollamos el epígrafe desde el que la educación se concreta en el “Tercer Sector”, contribuyendo a la configuración de la *República Deontológica Socialdemócrata*.

3.2.2. La Tercera Opción: el Tercer Sector desde la educación

La educación para la *Sociedad del Bien Común*, para una *República Deontológica Socialdemócrata*, no puede ser igual que la educación para una sociedad laboral inserta en un sistema neoliberal. En el ajuste de la educación al tipo de persona y sociedad pretendida, se hace necesario antes de nada, el establecimiento de unos principios pedagógicos (cometido del siguiente capítulo) desde la filosofía política, desde las ciencias de la educación, desde la reflexión antropológica, desde los postulados de la *República Deontológica Socialdemócrata* que den sentido a la práctica educativa, pues “toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo” (Freire, 1990: 63). Estos principios, estos valores, se hacen guía orientativa del proceso educativo, convirtiéndose en ejes sobre los que se apoya la acción educadora. Por tanto, el sistema educativo (objetivos, contenidos, metodología, titulaciones, ordenamiento, etc.) se monta en función del perfil de persona para el tipo de sociedad que se desea constituir y por tanto, se hace necesario ahora determinar cómo desde el “Tercer Sector” se acomete el acto educativo.

Consideramos que la educación que necesitamos para la *República Deontológica Socialdemócrata* no se puede cultivar en las escuelas de hoy; necesita un nuevo escenario más amplio, más comunitario, diversificado, cosmopolita y globalizado. El nuevo tipo de centro educativo debe integrar educación formal, no formal e informal, debe combinar los beneficios de la escuela estatal, la eficacia del mercado, la financiación de la administración, la financiación familiar (cuándo, cómo y cuánto proceda) y la autofinanciación, la educación humanística y la formación profesional. Pero, sobre todo, debe dejar pasar a la ciudadanía organizada (Tercer Sector) para poder

transformar. Es necesario, como manifiesta Mariano Fernández Enguita en una entrevista cedida a J. A. Aunión en *El País.com*, el 6 de marzo de 2010 “meter más mercado en la escuela pública y más Estado en la privada”.

En esta línea de opción mixta, se sitúan cada vez más especialistas en la temática educativa, que determinan la necesidad de que el sistema educativo integre en su estructura e idiosincrasia todas las posibilidades del “Tercer Sector”.

“La Comisión considera que la educación es un bien ecléctico al que todos deben poder acceder. Una vez admitido ese principio es posible combinar fondos públicos y privados” (Delors, 1996: 27).

“La dicotomía escuela pública/escuela privada no debe plantearse como relación excluyente, sino como complementaria, siempre que ambos tipos de escuelas satisfagan la función social que debe cumplir la educación” (Puelles, 2006:120).

Existen nuevos posicionamientos a favor de un nuevo paradigma educativo en la línea del modelo de *Gobernanza* (más arriba desarrollado) en el que la acción en la escuela esté más compartida y no recaiga solo en el Estado. Se necesitan más lógicas y modos de acción que el simple actuar del gobierno y de sus funcionarios⁹⁷.

Cada vez cobra menos sentido el establecer diferentes espacios educacionales aislados que atienden a criterios de “formalidad”. Educación formal, no formal e informal⁹⁸ en estos momentos deben integrarse en un todo al servicio del desarrollo del individuo y de la sociedad. La diferenciación entre los ámbitos educativos formales, no formales e informales no puede ser nítida, puesto que existe un buen número de

⁹⁷ “Se necesitan cambios en la gobernanza y regulación de la educación: un nuevo paradigma. Lo que sucede en las escuelas pues, no depende ya solo de la acción del gobierno, requiere más actores que el gobierno y, para ser compartido y realizado, precisa de más lógicas y modos de acción que el simple actuar del gobierno” (Bolívar, 2012: 27).

⁹⁸ Establecemos las siguientes definiciones: Educación formal como aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en centro de educación o formación, con carácter estructurado (según un programa con objetivos, metodología, bibliografía, etc.) y a cuyo término se obtiene un título o una certificación oficial. El sistema educativo de un país se incluye dentro de esta categoría. Educación no formal como aquella educación que no es ofrecida por centros educativos del ámbito formal, impartida por grupos y/o organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. Tiene programación y la educación es intencional pero no tiene la legitimidad de la educación formal. Educación informal comprende aquellos procesos educativos que acontecen en las actividades de la vida cotidiana relacionados con la familia, el trabajo, o la comunidad. No está estructurada, no se enmarca dentro de una programación reglada y no conduce a la obtención de título académico. La educación informal en la mayoría de los casos no es intencional, sino azarosa o aleatoria.

interacciones y superposiciones entre los tres espacios; siendo muy difícil atribuir una única etiqueta (formal, no formal, informal) a una agencia educativa.

Aunque el estudio que realizan Carmen M^a Fernández García y María del Carmen Rodríguez Menéndez sobre la evolución de la educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo es a nivel universitario⁹⁹, creemos que se puede transferir a la educación en su sentido más general, comprobándose como la educación formal ha ido cediendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX protagonismo educativo respecto a la educación no formal e informal.

MODELO DE UNIVERSIDAD	ÁMBITO DE EDUCACIÓN PREFERENTE
Década de los 70 y 80	Educación formal
Década de los 90	Educación no formal, educación formal
Siglo XXI	Educación no formal, educación formal y educación informal

La inclusión de los diferentes escenarios educativos se presenta como respuesta a los desafíos de la nueva sociedad. Nuestra tesis parte de la intención de demostrar cómo, desde un enfoque integral, tiene cabida un proceso educativo de inclusión en una misma institución educativa.

“El escenario no formal de la educación se halla aún hoy en fase de expansión a causa de múltiples circunstancias, y actúa complementariamente a la actividad del sistema educativo o, incluso, subsanando deficiencias de este. Su futuro parece prometedor, tal como manifiestan las tendencias presentes en estos factores, pero si se desea una mayor coherencia de los objetivos y métodos que van dirigidos a promover el desarrollo individual y social, resulta imprescindible el establecimiento de una sólida alianza entre todas las agencias educativas” (Del Pozo y otros, 2004: 123).

“La educación no formal es parte importante de la reflexividad de la sociedad posmoderna, llegando a constituirse cada vez más en una *paidea*, generando oportunidades educativas en espacios como museos, empresas y organizaciones de trabajo, sindicatos, clubes de tiempo libre, asociaciones, ciudadanos, etc.” (Sarramona, Vázquez, Colom, 1998: 20)

⁹⁹ Fernández, Carmen M^a y Rodríguez, M^a del Carmen, (2005): Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. Aula Abierta, 85 (45-56) Universidad de Oviedo

Hoy en día la educación no podría entenderse sin la educación no formal. Cada vez más, los educandos tienen después de su jornada escolar actividades extraescolares no formales. Clases de idiomas, escuelas deportivas, escuelas de música, etc.; ocupando el horario no cubierto por la educación formal en un ejercicio de conexión entre la educación formal, no formal e informal. Ya son muchas las familias que desde un posicionamiento mixto utilizan diferentes servicios procedentes de todos los sectores educativos. Combinar educación formal, no formal e informal, educación privada y educación pública es tónica normalizada en la familia española¹⁰⁰.

En este sentido, pensamos que debates del pasado a favor de la educación pública y en contra de la privada y viceversa no tienen razón de ser ahora. A nuestro entender no es congruente posicionarse a favor de la educación pública o privada anulando a la otra parte. Educación Formal, no formal e informal, Estado, mercado y Tercer Sector cada vez más se están uniendo en un solo cuerpo educacional, donde la dependencia relacional de todas las partes cada vez es más fuerte.

En Andalucía, ya es una realidad que administración, sector mercantil y ciudadanía colaboren de forma conjunta para cubrir una necesidad educativa y social, que de forma aislada hubiese sido imposible atender, debido a la debilidad de cada una de ellas por separado (ciudadanía, Estado, mercado, Tercer Sector). Para ilustrar este enunciado, recordamos que en Andalucía se ha conseguido que la educación infantil (0-3 años) pública y formal sea impartida por entidades privadas como algo habitual, donde la Administración financia una parte y la familia la otra -no en la misma proporción y sí en función de las rentas y otros aspectos a considerar¹⁰¹. Además de las

¹⁰⁰ En la línea de lo expuesto anteriormente y a modo de metáfora describimos el ordenamiento educativo de una gran masa poblacional infantil en nuestros contextos normalizados. De esta forma es muy común que el educando por la mañana asista a sus clases en su centro escolar de referencia (público, privado o concertado); lunes, miércoles y viernes clases de fútbol en la escuela deportiva ofertada por el Ayuntamiento del municipio y gestionada por una entidad del Tercer Sector (club o asociación), martes y jueves clases de inglés en una academia privada.

¹⁰¹ Los precios y las reducciones por el servicio de atención socioeducativa, incluyendo el servicio de comedor, así como por el servicio de taller de juego, serán los previstos en el Acuerdo del Consejo de Gobierno correspondiente, por el que se fija la cuantía de determinados precios públicos en materia de centros de atención socioeducativa a niños y niñas menores de tres años. Para el curso escolar 2014-2015, rigen los precios establecidos en el Acuerdo de 7 de julio de 2009 del Consejo de Gobierno (BOJA 138, de 17/07/09), que son: Para el servicio de atención socioeducativa:

-Precio mensual: 209, 16 euros.

-Precio mensual: 278, 88, incluyendo servicio de comedor.

Este servicio será gratuito para:

finalidades educativas, la administración pública tenía una necesidad que cubrir con la población civil, que no era otra que la de ayudar a conciliar la vida laboral y la vida familiar, el trabajo y la familia. Para ello tenía que ampliar el sistema educativo con una primera etapa de educación infantil desde las dieciséis semanas del niño o niña hasta los tres años de vida, y de esta forma facilitar la inserción de la mujer en el mundo laboral y también la natalidad. El Estado ofreció cobertura y respuesta a una necesidad emergente en nuestras sociedades actuales pero con la condición de hacer partícipe al mercado y a la ciudadanía en su financiación y gestión.

De esta forma todas las partes aportan y todas las partes salen beneficiadas. La entidad privada ha contribuido con la mayoría de los edificios, con eficacia y competitividad, ganando la posibilidad de crecer y de ampliar su abanico de servicios. La familia aporta financiación y gana capacidad para conjugar vida familiar y laboral. El Estado aporta liderazgo en la cobertura de necesidades sociales y personales, programación, control y financiación; su beneficio es el ahorro en construcciones de edificios y una parte de la financiación que ahora soporta directamente la familia. Por otra parte el Estado comparte responsabilidades y se libera de una gran cantidad de trabajo administrativo (contratación de personal, control de bajas, nóminas, etc.) que ahora lo realiza la empresa privada.

En estos momentos, y como hemos argumentado anteriormente, ningún sector puede afrontar de forma autónoma las exigencias educacionales de esta sociedad compleja, globalizada y cosmopolita. La anhelada calidad educativa, la educación integral y la educación para toda la vida solo tienen como único camino la integridad de todas las partes (sector público, sector privado, educación formal, educación no formal, educación humanística, educación profesional, etc.) en un todo común. Es evidente que en el presente, y en plena transformación de la sociedad del “Estado del Bienestar”, la educación pública no puede concebirse como agente educativo principal y exclusivo, que la educación formal no puede existir sin la concertada y la privada y que ambas quedarían huérfanas sin la educación procedente de la educación no formal. Por tanto, consideramos que la educación es algo que va mucho más allá del sistema escolar

-
- Los menores en situación sociofamiliar de grave riesgo.
 - Los hijos o hijas de mujeres atendidas en centros de acogida por violencia de género.
 - Los hijos o hijas de víctimas del terrorismo

En los restantes casos se establecerá una modulación del precio según tramos de ingresos de la unidad familiar, pudiendo llegar las bonificaciones hasta el 100 % del precio del servicio.

formal.

La educación del siglo XXI incluye el ámbito escolar y la realidad socio-comunitaria. La educación debe contemplar también las circunstancias sociales dentro de las cuales la educación se ubica y encuentra su espacio natural de acción. La educación es una forma más de conseguir la cohesión social y un recurso para hacer realidad la ciudadanía. Fomentar la actitud crítica, participativa y responsable es una de las tareas más importantes de la institución escolar. En este sentido, Teresa Monagur, Imanol Zubero, Antoni Petrus, Gabriela Orduna, Andrés García y Ximo García-Roca plantean en su obra titulada *Voluntariado: la lógica de la ciudadanía* (2003) la crisis del sistema escolar en términos ausencia de vida comunitaria, falta de creatividad, iniciativa y satisfacción de la institución escolar. Así mismo consideran que muchos de los problemas escolares son debidos al hermetismo del propio centro, a su *autismo escolar*. Para salvar esta problemática recomiendan abrir la escuela a la ciudad, crear una institución escolar comprometida y abierta a la participación ciudadana. En esta línea coinciden con los postulados de la “Teoría Constructiva Psico-Social”, la cual establece que “la mejor educación se da a través de la interacción social, construyendo el aprendizaje y el conocimiento a partir del contexto social en el que vive el alumnado, porque este ha ido constituyendo a los individuos tal como son, con sus intereses, sus problemas, sus ilusiones, sus expectativas, etc. Para ello, se pone el énfasis en la importancia del *ser humano* como ser social, donde sus notas más características son: la cooperación, el análisis de la realidad y del contexto para tomar conciencia del mismo y transformarlo o recrearlo, la construcción del propio aprendizaje partiendo de los conocimientos previos de los alumnos para que de esta forma sea significativo, respetando el ritmo que impone el desarrollo evolutivo de cada alumno en el seno de una comunidad investigadora que ha de ser el aula en la que todos deben alcanzar unos objetivos mínimos. Por tanto, los dos pilares básicos en los que se apoya la educación desde el constructivismo psico-social son la comprensividad y la atención a la diversidad con una metodología activa y participativa” (Barrigüete, 2003: 275).

Esta concepción de educación más comunitaria, más ciudadana, cosmopolita y globalizada tiene su génesis en la pedagogía política, en la educación como mecanismo de transformación, como elemento político de evolución. Se trata de entender el hecho

educativo como pedagogía política¹⁰² que tiene como cometido primario cultivar el componente social y espiritual de la persona y de la ciudadanía como prerrequisito para poder trascender desde el ser hasta la comunidad desarrollando civismo y virtualidad para poder soportar las incomodidades, las presiones, el desgaste y la turbación de la acción política. Esta no es una finalidad nueva para la sociedad, ya en el siglo IV a. C. Aristóteles definió a su animal político (hombre) como un ser capacitado para convertirse en un buen ciudadano a través de la ética de las virtudes y de la política. “La nueva educación que queremos encontrar tiene que luchar contra una sociedad que fomenta la vida cómoda y fácil, el placer inmediato, que valora por encima de todo el poder adquisitivo del dinero y el éxito personal a cualquier precio” (Camps, 2005: 20). La educación que proponemos debe desafiar las políticas educativas europeas actuales, estatales y programaciones escolares, venciendo las resistencias de un sistema educativo enfocado para una sociedad laboral y arraigado en la cultura educativa de la sociedad civil. Debe convencer a un profesorado con una formación, trayectoria y naturaleza profesional anclados en la alfabetización y el desarrollo racional para la formación profesional, y sobre todo, ha de enfrentarse a la formación que tenemos dentro de una economía que fomenta el egoísmo, la competitividad y los beneficios materiales, que hace a las personas muy individualistas, poniendo por delante el interés privado que elimina casi totalmente al *Bien Común*, lo que conlleva a que la ciudadanía actúe poco como ciudadanía cosmopolita¹⁰³.

Por tanto, esta educación más *Deontológica*, más *republicana*, necesita abrir el hecho educativo a nuevos parámetros pedagógicos, a espacios y a tiempos más amplios. Se hace obligatorio educar desde un nuevo paradigma, donde la escuela se abra a la

¹⁰² En palabras de Freire “un acto educativo tiene una naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa” (Freire, 1990: 185).

¹⁰³ Reproducimos la siguiente entrevista a Victoria Camps como testimonio de lo enunciado: **Pregunta:** En su libro *Virtudes públicas*, que publicó en 1996, reflexionaba usted acerca de una cierta indiferencia ante la vida en común y la política que se produce en la sociedad cuando hay libertades y bienestar. **Respuesta:** La indiferencia hacia el bien común es un defecto tanto de la política como de la sociedad civil. La formación que tenemos dentro de una economía que fomenta el egoísmo, la competitividad y los beneficios materiales hace personas muy individualistas que ponen por delante el interés privado, el interés corporativo; y aquí también pienso en el interés partidista de los partidos políticos. Ese interés privado elimina casi totalmente el bien común, que en política es absolutamente fundamental. Uno de los defectos de nuestra democracia, que es muy partidista, es no pensar en el bien común, no pensar más allá de las próximas elecciones, de modo que los proyectos siempre son a corto plazo. Y, en general, la ciudadanía actúa poco como ciudadanía (Entrevista de Joseba Elola a Victoria Camps en El País Digital del 10/08/2014).

comunidad y a lo social, entrando en juego otros agentes educativos (familia, ONGs, empresas, voluntariado, etc.). Pero también se hace crucial ampliar la noción de tiempo educativo, desarrollando la idea de educación permanente, educación que acompaña a la persona toda su vida¹⁰⁴. En este sentido, la Comisión Europea determina como fundamental entender la educación como algo permanente en la existencia de las personas, por lo que el ser humano es un educando a lo largo de toda la vida. La educación por tanto, “pierde sus límites espaciales y temporales y pasan a ser dimensiones de la vida misma, abriéndose paso en el hecho educativo programas y acciones de educación que se sitúan fuera de los sistemas escolares. Al mismo tiempo que se diagnostica la incapacidad de los sistemas formales de educación para responder a las nuevas dinámicas sociales y económicas” (Del Pozo y otros, 2004: 110-111).

Teniendo en cuenta las palabras de María del M^a del Pozo y sus compañeros de proyecto, que hacen referencia a la incapacidad de los sistemas formales de educación para responder a las nuevas exigencias sociales, económicas y educativas, se hace importantísimo que el llamado ahora “Tercer Sector” pueda penetrar en el sistema escolar y en las comunidades locales, pues la educación no formal e informal tienen la capacidad de crear civismo y ciudadanos comprometidos; porque el “ser ciudadano” de una ciudadanía cosmopolita se puede inculcar.

Un estudio sobre la juventud en Cataluña llevado a cabo por el “Observatorio del Tercer Sector para la Secretaria General de Juventud de la Generalidad de Cataluña” muestra que “los jóvenes que participan en algún tipo de organizaciones no lucrativas se sienten más identificados con su contexto y su territorio que los que no participan. Es de esperar que quienes se sienten más arraigados y preocupados por su entorno desarrollarán un mayor compromiso cívico” (Vidal y Créixams, 2006: 103).

Ya es una realidad en Cataluña que el sistema educativo oferte la asignatura “Servicio Comunitario” dentro de la oferta obligatoria para los alumnos de Educación

¹⁰⁴ La UNESCO en su 18ª reunión (1974) introducía en el terreno de las políticas educativas la noción de educación permanente como eje vertebrador de la nueva pedagogía: “La educación permanente es la noción que marca el verdadero sentido de la educación moderna; el proceso educativo debe ser considerado durante toda la vida del individuo y todas las reformas han de tender a una organización integrada a la vez vertical, (durante toda la vida) y horizontal (que abarque los diferentes aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades)” (UNESCO, 1974: 11).

Secundaria Obligatoria y de esta forma empezar a redefinir su currículo educativo. Una vez aprobado por el poder legislativo competente y publicado en el Boletín Oficial la noticia saltó rápidamente a los medios de comunicación que se hicieron eco de la noticia y que así la publicaban:

“Cataluña implanta en 300 centros la asignatura obligatoria de Servicio Comunitario en la ESO. La iniciativa comenzó a funcionar de forma piloto en varios centros y se obtuvieron buenos resultados. La materia, que formará parte del currículo y se evaluará, durará un total de 20 horas, de las cuales 10 horas serán en horario lectivo y se destinarán a analizar las necesidades del entorno para escoger el proyecto, y el resto corresponderán a la práctica fuera del horario lectivo, en la que los alumnos estarán acompañados por entidades participantes y sin profesorado, pero el seguro escolar lo cubrirá igualmente. El servicio comunitario será una competencia transversal que se podrá circunscribir en una o diversas materias según decidan los centros en función de las características del proyecto, y si un alumno no supera la asignatura deberá repetir la materia, que no se podrá convalidar a aquellos alumnos que ya hagan actividades comunitarias similares. Con esta actividad, que busca la formación integral del alumno, el joven adquirirá una competencia social y ciudadana que le debe permitir comprender la realidad y cooperar de forma activa en una propuesta que combina procesos de aprendizaje y el servicio a la comunidad en un solo proyecto. El objetivo es garantizar que los estudiantes experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, que aprendan en el ejercicio activo de la ciudadanía y pongan en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad” (*La Voz de Galicia Digital*. Miércoles 2 de julio de 2014).

Para construir la *Sociedad del Bien Común* desde la educación tienen que intervenir todos los sectores y agentes sociales, la educación con toda su integridad y poder transformador, los medios de comunicación, el discurso político y su acción, el joven y el adulto, el profesional, el pensionista y el jubilado, el docente y el alumno, el voluntario, el barrio y la comunidad. Con la entrada del “Tercer Sector” y *modus operandis* en el sistema educativo formal conseguimos integrar la educación formal, no formal e informal en un único cuerpo y también acercarla a la comunidad. La educación de la comunidad es crucial en la consecución de la *Sociedad del Bien Común* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*, una educación que avanza desde lo informal a lo formal, desde lo familiar hasta el sistema educativo, pasando por la educación no formal y al mismo tiempo yendo desde lo formal a la comunidad.

“Actualmente, la educación se juega en un proyecto social, una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos.

Por ello, es preciso reivindicar la dimensión comunitaria. Un creciente cuerpo de investigación sobre el cambio escolar habla de desarrollar fuertes Comunidades Profesionales de Aprendizaje. En un mundo interconectado la escuela ya no puede sobrevivir aislada. La educación en una sociedad compleja precisa del concurso de múltiples agentes e instancias. A su vez, dada que la implicación y participación de las familias es crucial para el éxito académico del alumnado tiene que ejercer el liderazgo para conseguirlas. Se trata, en suma de incrementar el capital social de su escuela, en la perspectiva actual de revitalizar el tejido asociativo, por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación. Conseguir una mejora de la educación para todos, en estos tiempos actuales, es imposible si no se moviliza el capital social en torno a la escuela. El liderazgo actual, debe ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (AMPAs), barrio (asociaciones), organizaciones no gubernamentales (Tercer Sector) y la ciudad (ciudades educadoras, proyecto educativo de ciudad). Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía” (Bolívar, 2012: 265-285).

En España, las *Comunidades de Aprendizaje* son ya una realidad en el ámbito educativo. Después de una larga trayectoria de planificación, de investigación, difusión y expansión, nuestro sistema educativo poco a poco va incorporando los principios pedagógicos de las denominadas *Comunidades de Aprendizaje*. Cada vez más centros educativos van ajustando sus proyectos a estos planteamientos educativos. En Andalucía concretamente, en el curso 2013/2014 existía una relación de 26 centros educativos¹⁰⁵ considerados oficialmente como “Comunidades de Aprendizaje” mediante resolución provisional de 8 de mayo de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, de la Junta de Andalucía. Ya iniciado el curso 2014/2015 la red de centros CdA (Comunidad de Aprendizaje) está compuesta por 43 centros educativos¹⁰⁶, constatándose un aumento de 17 centros en un solo curso escolar.

¹⁰⁵ Centros educativos considerados oficialmente como “Comunidad de Aprendizaje” en Andalucía: CEIP Ibarburu; CEIP Pedagogo García Navarro; CEIP Virgen de las Cruces; CEIP Cristobal Colón; CEIP Parque de las Infantas; CEIP Maestra Caridad Ruiz; CPR El Temple; CEIP Santa Teresa de Jesús; CEIP Marín Ocete; CEIP Elena Martín Vivaldi; CDP Luisa de Marillac; CEIP Ruiz Jiménez; CC Virgen de la Esperanza; CDP Amor de Dios; CEIP Cristo de la Salud; IES La Paz; CEIP Navas de Tolosa; CEIP La Colina; CDP San José; CEIP Antonio Gala; CDP Padre Poveda; IES San Juan; CEIP Cándido Lara; IES Los Manantiales; CEIP Mare Nostrum; CEIP Antonio Machado.

¹⁰⁶ Nuevos CdA: IES Virgen del Mar; CEIP Albolaifa; CEIP Virgen de las Cruces; IES Gregorio Salvador; CEIP La Rábida; CEIP Ruiz Jiménez; CDP Cardenal Spínola; CEIP Santa Teresa Doctora;

La “Comunidad de Aprendizaje” surge como proyecto de investigación dentro de las políticas de I+D de la Unión Europea. Con la denominación Proyecto INCLUD-ED esta investigación nace como Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco¹⁰⁷ de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. El Proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de las propuestas del VI Programa Marco. Este proyecto analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados.

Después de una larga trayectoria de investigación y de trabajo, Ramón Flecha¹⁰⁸ y el grupo CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) han conseguido implantar en la cultura educativa española y europea la necesidad de pensar y actuar en educación desde la comunidad. De esta forma la “Comunidad de Aprendizaje” se abre paso como proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar, las desigualdades sociales, la eliminación de conflictos y la exclusión social.

CEPR Paulo Freire; CEPR Los Arrayanes; IES Santa Engrancia; CEIP Ntra. Sra. Gracia; CEIP Adriano del Valle; CEIP Coca de la Pinera; CEIP Virgilio Fernández Pérez; CEIP Andalucía; CEIP Cruz Blanca.

¹⁰⁷ El Programa Marco es la principal iniciativa comunitaria de fomento y apoyo a la I+D en la Unión Europea, teniendo como principal objetivo la mejora de la competitividad mediante la financiación fundamentalmente de actividades de investigación, desarrollo tecnológico, demostración e innovación en régimen de colaboración transnacional entre empresas e instituciones de investigación pertenecientes tanto a los países de la Unión Europea y Estado Asociados como de terceros países. El Séptimo Programa Marco de investigación y desarrollo tecnológico fue el programa de investigación de la UE para el periodo 2007-2013 y constituyó el programa de investigación financiado con fondos públicos más grande el mundo.

¹⁰⁸ Ramón Flecha es catedrático de sociología de la Universidad de Barcelona, Doctor Honoris Causa de la West University of Timisoara, y un reconocido investigador en ciencias sociales en Europa. Las investigaciones de Flecha se han distinguido por su impacto en los ámbitos científicos, político y social. Su primer proyecto que dirigió dentro del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea fue “Workalo” y su segundo proyecto por él dirigido “INCLUD-ED”. Actualmente dirige el proyecto “IMPACT-EV” que tiene como objetivo desarrollar indicadores y criterios que servirán para evaluar no sólo el impacto científico de la investigación en las Ciencias Sociales y las Humanidades, si no también sus impactos sociales y políticos.

Ramón Flecha y Lidia Puigvert en la obra *Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*, (2002), nos describen las *Comunidades de Aprendizaje* como un proyecto que se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. Este planteamiento educativo concreta en la praxis y en la realidad más inmediata los postulados de la *República Deontológica Socialdemócrata* y su *Pedagogía Personalista Comunitaria*.

Con las *Comunidades de Aprendizaje* la responsabilidad escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado, etc. Las *Comunidades de Aprendizaje* representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de exclusión en las que se encuentran muchas personas.

Con este nuevo planteamiento educativo se garantiza aún más el verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad, gracias a un profesorado más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y donde las familias y la comunidad en general son partícipes activos en la educación integral de los educandos.

El postulado pedagógico eje de una “Comunidad de Aprendizaje” es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno. Para conseguir esta transformación se movilizan todos los recursos existentes que mantienen una postura abierta a la negociación y a la colaboración con los diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados. El proyecto considera la participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias. El profesorado a la misma vez, se compromete a aceptar su colaboración dentro del aula.

Los valores de la cooperación y la solidaridad que se fomentan en todos los momentos de la transformación de una comunidad de aprendizaje facilitan que todas las personas tengan posibilidades de conseguir las competencias requeridas en la actual sociedad. Es especialmente importante recalcar que las altas expectativas son un

elemento imprescindible para que esta transformación sea una realidad, pues sin altas expectativas en el alumnado, las familias y el profesorado, en la comunidad en general, la transformación no es posible.

Para conseguir todos estos propósitos, toda “Comunidad de Aprendizaje” parte de unos principios pedagógicos compartidos por el profesorado, las familias, el alumnado, voluntariado, etc.:

- a) La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.
- b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- c) La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- d) La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas aumenta la participación.
- e) El liderazgo escolar es compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- f) La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos

La *Comunidad de Aprendizaje* sintetizan la línea educativa directriz de la *Pedagogía Personalista Comunitaria* para una *República Deontológica Socialdemócrata*.

Una vez explicitada la idiosincrasia de la *República Deontológica Socialdemócrata* y el perfil de persona a cultivar para la *Sociedad del Bien Común* desde la educación y el “Tercer Sector”, se hace necesario desarrollar el modelo

educativo desde el que plasmar los postulados aquí planteados y que nos conducen a la necesidad de una reforma del pensamiento y la acción, y por tanto, de una transformación de la educación. Esa transformación conlleva cambiar los objetivos y las finalidades del proceso educativo, pues ahora el hecho educacional no puede tener como meta dar al educando unos conocimientos cada vez más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo que le oriente en un sentido definido no solo durante la infancia, sino para la vida entera. Esto sugiere que aprender a vivir necesita no solo unos conocimientos, sino el desarrollo de unas competencias básicas (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) (Delors, 1996), y también una transformación, una continua evolución, una nueva pedagogía¹⁰⁹.

La *Pedagogía Personalista Comunitaria* que vamos a desarrollar en el siguiente capítulo está concebida para sintetizar en sus postulados los siete saberes que Edgar Morín consideraba como necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999), una educación que nosotros consideramos coincidente con los principios de la *República Deontológica Socialdemócrata*. Esta pedagogía tiene como principal finalidad la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir), donde el ser humano aprende a convertirse en ciudadano cosmopolita; un ciudadano que se define por su solidaridad y su responsabilidad ante la globalidad (globalidad a diferencia con Edgar Morín que establecía solidaridad y responsabilidad respecto a la patria)¹¹⁰.

¹⁰⁹“Como decía de modo excelente Durkheim, el objetivo de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino “crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera. Esto es indicar que aprender a vivir necesita no sólo unos conocimientos, sino la transformación” (Morín, 2002: 59).

¹¹⁰ “La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria” (Ibíd., 2002: 83).

Capítulo 4

Pedagogía Personalista Comunitaria: modelo de educación para una República Deontológica Socialdemócrata

Una vez analizados los parámetros sociopolíticos, económico-productivos, educativos y culturales de la civilización contemporánea, desarrollada y global –y más concretamente en Europa y en España–, hemos argumentado la necesidad de reorientar nuestra sociedad neoliberal hacia una sociedad republicana, hacia una *República Deontológica Socialdemócrata*, hacia la *Sociedad del Bien Común* como constructo de convivencia del ser humano.

Para avanzar hacia dicha *Sociedad del Bien Común*, entendemos que debemos partir de la educación de la persona como génesis de transformación. Para ello tomamos como base los siete saberes que Edgar Morín establece como imprescindibles para configurar una nueva sociedad acorde con nuestros planteamientos. Este filósofo francés considera que la tarea principal de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar al propio conocimiento, siendo importante estar abiertos a nuevos matices, a los cambios que toda evolución debe experimentar. En este proceso de transformación se hace necesario una reforma del pensamiento, una inteligencia general bien desarrollada que sea capaz de afrontar, reconocer y tratar los problemas del mundo, a nivel global. Para ello se necesita enseñar la condición humana para que los individuos sepan reconocerse a ellos mismos y a los demás como especie, y al mismo tiempo reconocer la diversidad cultural inherente. Así la persona se sitúa en el universo y al mismo tiempo se separa de él, viéndose habitante del planeta tierra que debe cuidarlo y protegerlo, siendo solidario con la diversidad biológica (Morín, 2011).

Esta educación debe construir una conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual para afrontar los desafíos y las incertidumbres; para tener apertura empática hacia los demás, tolerancia hacia las ideas y formas de los otros. Educar para aceptar las reglas democráticas, para enseñar el deber ético de la democracia y no solo contemplar los derechos. Formar cara a una ética del género humano orientada a lograr una conciencia de ciudadanía planetaria donde individuo y sociedad existen

mutuamente a través de una relación rica y compleja en la que personas y sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse.

Nuestra tesis nos hace presentar la pedagogía personalista como paradigma de educación para la *Sociedad del Bien Común*, y dentro de esta corriente pedagógica, todas las teorías y enfoques educativos que ponen la educación de la persona en su esencia integral como primer y último fin; individuo como ser en constante evolución y desarrollo psico-espiritual que trasciende la dimensión personal para transformar la comunidad en la que se inserta y la sociedad en general.

Antes de esbozar los principios pedagógicos del paradigma personalista se hace necesario asimilar que el constructo aquí desarrollado está nutrido por los axiomas del paradigma constructivista (uno de los pilares del sistema educativo actual), entendiendo este como evolución de los paradigmas cognitivo y socio-cultural. Por tanto, partimos de las ideas educativas constructivistas que entienden la educación de la persona como un proceso activo en un contexto dado, donde la persona que se desarrolla lo hace en base a sus experiencias previas y a sus estructuras cognitivas, en un proceso de continua restauración, interpretación y construcción; en contextos funcionales, significativos y auténticos. De aquí la importancia de la sociedad y de los agentes sociales para propiciar nuevos aprendizajes, esquemas cognitivos, conocimientos y evolución, en una interacción constante, continua y cooperativa entre las personas.

Constatado que nuestra propuesta de modelo educativo no es excluyente sino inclusiva, buscamos un paradigma que suponga una evolución al constructivismo, puesto que, consideramos que este está limitado y centrado en el desarrollo de la metacognición, no atendiendo a la parte más espiritual de la persona. Por tanto, planteamos aquí un paradigma educativo para la *República Deontológica Socialdemócrata* que evoluciona desde lo cognitivo hacia lo psico-espiritual, desde lo racional hacia la transcendencia personal. Este paradigma es el personalista, enfoque que otorga a la persona poder de transformación y creación, haciéndola protagonista de su vida personal y la comunitaria.

El paradigma personalista se construye desde las aportaciones de diferentes corrientes pedagógicas que toman como centro de desarrollo y evolución a la persona.

Estas proposiciones educativas entienden el proceso educativo como un proceder humanístico, liberalizador, político, crítico y transformador que eleva a la persona a una dimensión de más alteridad y comunitaria. Los aportes de estas corrientes los desarrollamos a continuación en una síntesis estructurada de ideas y principios teóricos para de esta forma comprender mejor las dimensiones del paradigma personalista. Concretamos estas corrientes pedagógicas de forma separada y aislada, pero debemos constatar que las diferentes teorías y constructos se yuxtaponen en su génesis educativa, en la búsqueda y cultivo de la persona que evoluciona hasta un estado evolutivo superior, una etapa donde el ser humano alcanza la cosmovisión holística del mundo en el que vive.

4.1. Corrientes educativas integradoras de la Pedagogía Personalista Comunitaria

4.1.1. Teorías Personalistas

Para el “personalismo” la idea de persona va ligada, en primer lugar, a la unicidad de todo el ser humano, unicidad de la persona como comunión intrapersonal e interpersonal; una persona que se encarna en el mundo, un mundo que hay que transformar y convertirlo en más humano.

El “personalismo” rechaza la orientación del mundo moderno, el desarrollo de civilizaciones burguesas, capitalistas e individualistas, donde la persona se cosifica y se convierte en un ser competitivo, que compite de forma individual contra los demás por la supremacía y la supervivencia.

El *personalismo comunitario* parte de la persona hacia la comunidad. El individuo es un ser político, capaz de producir un pensamiento y una acción divergente, donde el concepto de persona no ha de ser esencialista, sino que ha de ubicarse en la existencia¹¹¹, en el mundo, con vocación transformadora. “El personalismo que aquí se

¹¹¹ Cuando hacemos referencia a la persona como un ser en la existencia y no un ser esencialista, queremos decir que el *personalismo comunitario* tiene como finalidad encontrar la esencia de la persona en la acción sobre su realidad y no busca la trascendencia en otro mundo, o más allá.

propone toma partido en la lucha social, se dirige a las clases más desposeídas, por ello, se inserta en una visión socialista, en un socialismo comunitario, también pudiéndose llamar personalismo socialista o humanismo socialista” (Coromoto, 1988: 30). Este personalismo comunitario busca el compromiso personal y social de cada individuo, aportando nuevas ideas y comportamientos con actitud crítica bajo la perspectiva de que todo sea perfectible, con una transgresión de lo establecido y de las ideologías imperantes.

Si bien el personalismo se inserta en el humanismo; el personalismo comunitario va más allá de los principios clásicos del humanismo, pues teniendo este su centralidad en la parte más interna de la persona, entendiendo al ser humano libre, responsable, en una totalidad que supera la suma de sus partes, consciente de sí mismo y de su existencia y con facultades para decidir, el personalismo comunitario traspasa la persona para ir a la comunidad. En el humanismo clásico el ser humano se mantiene inserto en su comunidad, no busca la transformación de la comunidad. El humanismo tradicional se centra en la persona y en su proyección social, proponiendo actitudes de servicio a los demás para superar el individualismo, pero siempre en un estado de integración con su sociedad. Aquí radica la principal diferencia de este humanismo clásico con el nuevo personalismo comunitario, pues este último no se encierra sobre sí mismo, no va de lo establecido a lo mismo, sino que implica un “pasaje al justo crecimiento de la totalidad y servirle al otro creativamente” (Coromoto, 1988: 54). Se inserta en un planteamiento ético-político extrovertido a la sociedad, donde la persona no se refugia en la interioridad de su “yo”, sino que busca la alteridad. Por ello, este personalismo se ubica dentro de un proyecto socialista, de modo que persona y sociedad quedan unidos en un mismo cuerpo de acción.

De esta manera, el ser persona es infinitamente más hondo que el ser individuo pues, el ser humano desde el personalismo comunitario se hace dualidad en y con su comunidad. Esta dualidad¹¹² posee entidad por sí misma: no es singularidad, ni pluralidad; es fusión –que no va en detrimento de la propia singularidad, sino que la potencia- entre dos seres, entre dos *almas* que sienten, que se aman en el diálogo

¹¹² Belenguer Calpe entiende la *Dualidad* como la relación profunda, personal, de volcamiento pasional, de las más bellas interconexiones comportamentales que se puedan dar (Belenguer, 2002:20)

interpersonal. La dualidad necesita para su existencia del otro; pero no hay verdadera singularidad sin el otro; sin los otros. Desde la singularidad del yo se produce un enriquecimiento en la dualidad, que implica colaboración, reciprocidad no impuesta, participación en proyectos libremente asumidos de carácter transformador. Y aquí está la gran diferencia con el humanismo tradicional, pues el “personalismo comunitario tiene su valor en el compromiso social para transformar la realidad desde la obligación contraída, la palabra y la acción revolucionaria, la fe empeñada, la promesa mutua y el compromiso” (Belenguer, 2002: 20).

Por tanto, la educación desde el paradigma personalista comunitario es una educación para la transformación, con un sistema educativo que busca la liberación con lo dado, con una escuela transformadora de mentalidades y concientización. En definitiva, educar desde este paradigma es liberar para comprometer, despertando seres capaces de vivir desde el compromiso como personas, co-implicadas con los otros, tensionados siempre entre el “yo” y el “nosotros”.

4.1.2. Pedagogía Holística y Sistémica

La pedagogía sistémica es un joven y novedoso enfoque pedagógico que aporta una nueva forma de mirar al proceso educativo. Está basado en las “Ordenes del Amor” descritos por Bert Hellinger (2011) y aplicados a la educación por Angélica Olvera García (2009)¹¹³.

Para el enfoque sistémico todo depende de la relación amorosa familia-educando, familia-escuela, educador-educando, escuela-contexto social, etc. La conectividad relacional entre los diferentes miembros de los sistemas determina la riqueza del hecho educativo. Cualquier desajuste, desorden o tensión en el entramado sistémico se convertirá en freno al proceso evolutivo del educando y al desarrollo del sistema. El enfoque sistémico propone un sistema educativo basado en la educación

¹¹³ Angélica Olvera García, estudios realizados en matemáticas, en física cuántica y química. Directora corporativa para la investigación académica del grupo CUDEC México. Las comprensiones de Bert Hellinger son aplicadas a diario en el programa del aula del centro educativo "hellingeriano" CUDEC. CUDEC es la abreviatura de: Centro Universitario Dr. Emilio Cárdenas. El centro incluye los niveles: preescolar, escuela primaria, escuela secundaria, escuela preuniversitaria, universidad con 12 disciplinas. Olvera ha descifrado las relaciones entre los órdenes del amor de Bert Hellinger y las condiciones para un éxito duradero en el aprendizaje y las ha integrado en el plan de estudios.

holística, una educación más desde los sentimientos que desde la cognición, más desde la búsqueda de la persona virtuosa en los diferentes ámbitos de la vida humanística que del profesional, más política y transformadora que socializadora, más inclusiva que competitiva.

El enfoque educativo sistémico y holístico otorga mucha importancia a la familia y a los vínculos entre sus miembros, así como a su relación con la escuela y con la comunidad. La familia es entendida como el núcleo básico sobre el cual se construye todo proceso educativo y a través de la cual se debe canalizar la educación. Los afectos amorosos se convierten en canales de regeneración y potenciación educacional capaces de transformar mentalidades y reajustar disfunciones existenciales. Esta corriente determina como fundamental la unión y relación entre familia y escuela, el aprender a ser desde el amor para trascender a un nivel superior de consciencia. Así, Claudio Naranjo en su obra *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, (2010) referente de la educación holística, determina que la educación debería centrarse en la *Pedagogía del Amor*, para de esta forma desarrollar seres más espirituales que cultivan su ser para proyectarse a la comunidad.

“La educación en el campo afectivo tiene como objetivo central el desarrollo de la capacidad de amar. No cabe duda de que la salud y todas sus virtudes naturales concomitantes son inseparables de la capacidad de amarse a sí mismo y amar a los otros. Así pues tenemos necesidad de una *Pedagogía del Amor*. Si la crisis que padecemos es ante todo una crisis en relación con la capacidad amorosa del ser humano, no podemos seguir manteniendo esa separación entre lo terapéutico y lo educativo” (Naranjo, 2010: 158-159).

“Otro aspecto de una educación centrada en el desarrollo de la capacidad amorosa es el transpersonal o espiritual. La mitad de cuanto podemos hacer a este respecto consistiría en promover el desmoronamiento del “ego”, enseñar a trascender el propio carácter y ofrecer ayuda para atravesar el proceso de liberación de los obstáculos interiores. La otra mitad debería centrarse en el cultivo de aquellas cualidades que constituyen el objetivo de toda forma de meditación, pues es bien sabido, y así lo predicán todas las religiones, que el amor fluye naturalmente de la experiencia mística” (Ibídem, 2010: 163).

Son muchos los teóricos educativos que otorgan una función determinante y crucial al amor en el acto de la educación. Cada vez son más las personas que creen que la educación debe sustentarse en el amor, por ello, la imperiosa necesidad de introducir

en los sistemas educativos mecanismos para desarrollar la *Pedagogía del Amor*. Aquí mostramos algunos ejemplos de planteamientos en esta línea.

1º) Morín en su obra *Los charlatanes de la nueva Pedagogía* determina que el amor es una de las condiciones *sine qua non* para el éxito de la educación y expresa muy claramente que los maestros que no aman a sus alumnos merecen ser desterrados del campo de la enseñanza (Morín, 1975: 216).

2º) Paulo Freire en su obra *Cartas a quien pretende enseñar* (1994) relaciona de forma indisoluble sentimientos y educación, determinando que las cualidades del docente deben ser entre otras, la humildad para escuchar con atención a quien nos busca sin importar su nivel intelectual; amorosidad no sólo por los alumnos, sino por la enseñanza y por la educación; valentía para superar el miedo y que no paralice el sueño político de la transformación; tolerancia entendida no solo como convivencia con lo diferente, sino como capacidad para aprender del diferente; decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y alegría (Freire, 1994: 60-65).

3º) Enrique Belenguer en su *Pedagogía del personalismo comunitario* se muestra contundente al establecer la necesidad humana, educativa y social de “la alteridad, de mirar el rostro –y no solo la cara- del otro, de hacer vivencia cotidiana el amor; aquel que ama; enseña: La medida del amor es amar sin medida; aún es más, como bien expresa Carlos Díaz; solo si existe un ser que me ama incondicionalmente, vivo eternamente, tengo dignidad como hombre” (Belenguer, 2002: 39).

4º) Fritz März en su tratado *Introducción a la Pedagogía* establece que “el verdadero educar no se muestra exclusivamente como aptitud innata, sino que es fruto del esfuerzo personal, pues al saber hay que añadir esa actitud moral para la que no hay otro nombre que el del amor. En el verdadero amor se reúnen todos los motivos de la educación y todas las clases de ayuda educativa, trátase del cuidado básico, de la conducción hacia el mundo y hacia la comunidad o de la preocupación por la salvación del hombre” (März, 1983: 150).

5º) José Manuel Mañú e Imanol Goyarrola determinan que “para alcanzar la felicidad no basta con ser cultos, la vida lograda guarda más relación con la armonía de

la personalidad que con la capacidad intelectual. Es indiscutible que la educación debe regirse por la verdad sobre la persona y por el amor. Aprender a amar resulta absolutamente necesario en la vida: es quizás de las pocas cosas importantes. ¿Cómo se enseña a amar? Dándose continuamente a los demás, perdonando y pidiendo perdón una y otra vez” (Mañú y Goyarrolla, 2011: 34-38).

6º) Max van Manen considera que “las tres condiciones fundamentales de la pedagogía son: el amor y el afecto, la esperanza y la confianza, y la responsabilidad. Educar literalmente significa crear, dar luz. El amor pedagógico del educador se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica” (Max van Manen; 2010: 79-80).

Desarrollar el sentimiento del amor es el fin último para muchos educadores y teóricos de la pedagogía personalista, ya que amar es una de las tareas más significativas del ser humano pues sentirse amado cada día y saber que estamos en el corazón de otros individuos proporciona fortaleza con la que encarar los desafíos cotidianos y con la que desarrollar una actitud mental de firmeza de carácter. Sentirse amado, especial y apreciado es una piedra angular de la actitud mental de la persona, porque el amor es un sentimiento que nace de la inclinación por ayudar y asistir a los demás, sin esperar nada a cambio, siendo una disposición interna de desprenderse de algo propio a favor de otros, es una vocación de servir a los que nos rodean con entusiasmo.

La educación holística y sistémica defiende que el desarrollo de unos buenos sentimientos de fondo se hace fundamental en el proceso educativo y en la construcción de la personalidad, pues las emociones y los sentimientos tiene un papel muy importante en el desarrollo evolutivo de la persona, al ser determinantes en el proceso de racionalidad y formar la base del espíritu humano¹¹⁴. Los sentimientos tienen un papel esencial en los grandes aprendizajes y lecciones que la vida ofrece a la persona,

¹¹⁴ Antonio Damasio (profesor de la cátedra David Dornsife de Psicología, Neurociencia y Neurología en la Universidad del Sur de California, donde dirige el *Institute for the Neurological Study of Emotion and Creativity* de los Estados Unidos en su afán de explicar el funcionamiento de la mente humana establece una relación directa entre emoción-sentimientos-cognición-educación holística. Establece que “determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad”, además “los sentimientos forman la base de lo que los seres humanos han descrito durante milenios como el alma o el espíritu humano” (Damasio, 2008: 10-14).

pues el sistema límbico posee una memoria a largo plazo situada concretamente en el hipocampo donde aprendizajes, situaciones, acontecimientos y datos conectados a los sentimientos son almacenados con duración infinita. Por tanto, todo aprendizaje conectado a los sentimientos es asimilado, acomodado e integrado con mucha facilidad en la estructura cerebral, facilitando de esta forma el aprendizaje significativo a largo plazo, la reestructuración de los esquemas de conocimientos y el desarrollo del individuo¹¹⁵.

En la educación holística “aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico” (Espino, 2002: 6-7). En este sentido, en educación, los sentimientos son fundamentales, y por ello es crucial trabajar desde los sentimientos y para los sentimientos. Es importante saber que sentimientos como la confianza, el entusiasmo, el optimismo y el amor son transmisibles, son educables, son susceptibles de ser desarrollados en las personas; y aunque todos los individuos traen a la hora de su gestación una carga genética, los sentimientos también son forjados y contruidos en el día a día¹¹⁶. Por tanto, si básico es enseñar a los más jóvenes a operar matemáticamente, resolver problemas de cálculo, a escribir, a leer, a conocer países, animales, flora, ríos y montañas, más importante es inculcarles entusiasmo, confianza, optimismo y capacidad de amar; transmitiéndoles la importancia de entregarse a los demás, enseñándoles a prestar atención, a ser resilientes, a ser empáticos, asertivos y tolerantes.

¹¹⁵ “Nuestras emociones tienen una mente propia, una mente cuyas conclusiones pueden ser completamente distintas a las sostenidas por nuestra mente racional. La investigación llevada a cabo por LeDoux y otros neurocientíficos parece sugerir que el hipocampo no tiene tanto que ver con la emisión de respuestas emocionales como con el hecho de registrar y dar sentido a las pautas perceptivas. La principal actividad del hipocampo consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional. Cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la impronta y más indeleble la huella que dejan en nosotros las experiencias que nos han asustado o nos han emocionado. Esto significa, en efecto, que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional” (Goleman, 2007: 58-59).

¹¹⁶ “Los sentimientos son entonces una construcción activa del cerebro... los sentimientos se van aprendiendo a lo largo de la vida desde la temprana infancia” (Morgado, 2007: 37-52).

Para la pedagogía holística, la atención es el punto de partida y aspecto fundamental para captar los aprendizajes de la vida¹¹⁷. De esta forma es muy importante desarrollar en los educandos sentimientos como: la asertividad¹¹⁸ que nos capacita para expresar nuestras opiniones con tranquilidad y sin agresividad, la tolerancia¹¹⁹ que nos hace más susceptible a la razón de los demás y la resiliencia¹²⁰ que nos ayuda a superar las adversidades y a mantener una buena salud mental. El desarrollo de la confianza toma también un posicionamiento clave en esta educación integral pues sin confianza no se puede vivir plenamente. Confianza significa convencimiento en uno mismo, convencimiento en nuestras capacidades y cualidades, que junto al entusiasmo resultan cruciales en el desarrollo personal¹²¹; porque el entusiasmo tiene capacidad para vencer desafíos y transformar la realidad, de tal manera que vivir con entusiasmo conlleva una existencia con intensidad, un saber ilusionarnos, un disfrutar de lo cotidiano y ansias por conocer lo desconocido. Las personas entusiastas son individuos con inquietudes y con alegría, son arriesgados, poseen iniciativa, contagian a los que les rodea y son eficaces porque se entregan por completo a lo que hacen.

“Las personas que puntúan alto en la fortaleza de pasión y entusiasmo son personas llenas de vida, que se dedican en cuerpo y alma a las actividades en las que participan, que se despiertan por la mañana con ansias por empezar el día y la pasión que ponen en las actividades resulta contagiosa” (Shryack, Steger, Krueger y Kallie; 2010: 714-719).

¹¹⁷ “Si queremos conseguir la atención de una persona o de un auditorio, nada mejor que tratar de emocionarles. Aquello que nos emociona captura y aprisiona nuestra atención. Al gobernar la atención, las emociones y los sentimientos establecen prioridades en el pensamiento. Ellos nos dicen en qué debemos concentrarnos e invertir nuestra energía mental” (Ibídem, 2007: 82).

¹¹⁸ “Conducta asertiva es aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo de forma honesta sin herir los de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo” (Caballo, 1983: 55).

¹¹⁹ “Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” Diccionario RAE

¹²⁰ “Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límites y sobreponerse a ellas” Diccionario RAE

¹²¹ “La autoconfianza consiste en considerarse capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta. Es convicción interna permite al individuo sentirse tranquilo al momento de enfrentar retos. Una persona que no confíe en sí misma es insegura y conformista, lo que se une a la impotencia e incapacidad para realizar tareas nuevas... Una persona con autoestima positiva manifiesta sentimientos de autoconfianza, necesidad de ser útil, autonomía, fuerza, etc., lo que conduce, de algún modo, a la felicidad y madurez” (Álvarez, Sandoval, Velásquez; 2007: 11-12)

La educación holística contempla la educación como proceso integral, donde desarrollo cognitivo y educación sentimental se hacen derecho y deber en el acto educativo. Así lo determinaban tanto John Locke (1632-1704) como Kant (1724-1804), pues consideraban que la tarea propia del hombre es la de buscar la felicidad en el espíritu, estableciendo que no basta con que una persona adquiera disciplina, cultura y civilidad, sino que es imprescindible la espiritualidad de la felicidad. En la misma línea Rousseau revolucionaría la teoría pedagógica al ensanchar las luces del entendimiento a los afectos y al mundo interior de las personas (Del Pozo y otros, 2004: 179-188). Todos estos principios pedagógicos unidos a las ideas de Pestalozzi y su educación sensible otorgan un valor supremo a la relación “cognición-sentimiento”, una esencialidad vivenciada por el amor y la fe, ya que el pensamiento y la acción se sustentan sobre la base del afecto que empieza en la familia y que permite el ennoblecimiento del individuo. Así Pestalozzi entendía que “la educación de los sentimientos debe preceder a la educación intelectual, porque la persona antes que pensar ama” (Ibídem: 188-191).

La educación holística busca el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos; sentimental, cognitivo, social, físico, emocional, ético y moral, etc. Esto conlleva un desarrollo de todas las inteligencias constitutivas del ser humano como expone Howard Gardner en su obra *Inteligencias Múltiples*. Gardner, hace más de veinte años defendió, que la inteligencia cognitiva e intelectual no es algo unitario, sino que existen un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes¹²².

¹²² Gardner habla de 7 tipos de inteligencias:

- a) *Inteligencia Lingüística*: es la que tienen muy desarrollada los escritores, los poetas, los buenos redactores. Esta inteligencia utiliza muy bien los dos hemisferios.
- b) *Inteligencia Lógico-Matemática*: es la utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado siempre como la única inteligencia.
- c) *Inteligencia Espacial*: con esta capacidad construimos un modelo mental del mundo en tres dimensiones; es la inteligencia que tienen los marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, arquitectos, decoradores y diseñadores.
- d) *Inteligencia Musical*: permite desenvolverse adecuadamente a cantantes, compositores y músicos.
- e) *Inteligencia Corporal-Cinestésica*: capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.
- f) *Inteligencia Intrapersonal*: permite entenderse a sí mismo y a los demás, se la suele encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores y terapeutas.
- g) *Inteligencia Interpersonal*: es la inteligencia que tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas, se la suele encontrar en políticos, psicólogos y administradores (Gardner, 2005: 39-50).

Gardner profundiza y amplía el campo de lo que se conocía por inteligencia, reconociendo y verificando lo que se sabía intuitivamente. Mantiene que la brillantez académica no lo es todo, a la hora de desenvolverse en la vida, no basta con tener un gran expediente académico, una gran inteligencia matemática o lingüística, ya que hay personas de gran capacidad intelectual que fracasan en la escuela al no ser capaces de elegir bien a sus amigos o naufragan en sus carreras profesionales. Ello es debido a que sus inteligencias intrapersonal e interpersonal no están desarrolladas adecuadamente. Gardner sostiene que existen individuos menos brillantes en el ámbito académico que no llegan a la formación superior y que triunfan en el mundo de los negocios o en la vida personal debido a su inteligencia intra-interpersonal. Triunfar en los negocios, en la música, en el deporte o en la vida en general requiere altas cuotas de inteligencia, pero inteligencias pertenecientes a distintos campos, no sólo inteligencia cognitiva, no solo coeficiente intelectual.

“Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias...Los test de CI predicen el éxito escolar con una precisión considerable, pero no dicen nada acerca del posible éxito en una profesión determinada después de la escolaridad” (Gardner, 2005: 34-36).

Gardner no niega el componente genético pero sostiene que esas potencialidades se van a desarrollar de una u otra manera dependiendo del medio ambiente, las experiencias vividas y la educación recibida. Debido a esto, todos los seres humanos están capacitados para el amplio desarrollo de sus inteligencias, llegando a la conclusión de que se puede aprender a ser entusiastas, a desarrollar la capacidad de razonamiento deductivo e inductivo, se puede potenciar la empatía, se puede enseñar a las personas a ser optimistas y a ser asertivas. En definitiva, todas las inteligencias se pueden potenciar y desarrollar, pues la vida es un proceso de desarrollo constante en el que cada persona es un ser en evolución inmerso en un proceso evolutivo.

“Todos los individuos normales son capaces de, por lo menos, siete formas de talento. Cada inteligencia se basa, al menos inicialmente, en un potencial biológico que luego se expresa, como el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales. La educación, en cualquier momento de la vida, representa el cultivo de las inteligencias” (Ibídem, 2005: 125).

Con este planteamiento surge la pedagogía holística, con las aspiraciones de armonizar y equilibrar la parte intelectual, emocional, sentimental y espiritual de la persona. De ahí que esta corriente defienda la idea de que la educación vuelva a ocuparse de la dimensión profunda del ser humano, de la dimensión espiritual.

La esfera espiritual se caracteriza por la percepción global u holística, la trascendencia de lo temporal y lo espacial, así como el desapego del egocentrismo. De esta forma lo transmite Ana María González Garza en su obra: *Educación Holística*, (2009). *La Pedagogía del siglo XXI* nos sintetiza la congruencia de varios teóricos¹²³ al determinar las características de las personas que alcanzan este último estadio evolutivo espiritual. “Esta esfera se considera como la etapa final del proceso evolutivo de la conciencia, por ser la instancia en la que las potencialidades y dinamismos humanos fundamentales logran su plena realización al integrarse la dimensión biológica, psicológica, social y espiritual. Esta integración es la que hace posible que se diluya la última frontera que separa la conciencia de la totalidad” (González Garza, 2009: 120-125).

¹²³ Entre los teóricos utilizados destacan: (Rogers Rosenbaum, Lonergan, Erich Fromm y Ana María González Garza).

Rogers Rosenbaum quienes consideran que estos individuos experimentan un profundo deseo de autenticidad; una clara indiferencia por los bienes materiales; un interés genuino por ser útil a los demás; una búsqueda consciente de nuevas formas de convivencia más comprometidas en el deseo de un mayor acercamiento e intimidad; un sincero deseo de explorar el universo interior y de mirar hacia dentro. Viven en armonía y equilibrio con la naturaleza y otorgan a la ciencia su justo valor y lugar. Tienen una conciencia clara de que se encuentran en continua progresión y cambio y una confianza plena en sí mismos y en su capacidad de juicio crítico (Rosenbaum, 1977).

Lonergan determina que estas personas mantienen un espíritu crítico para examinar sus respuestas intencionales y sus actitudes con relación a los valores y su jerarquización y permanecen abiertos a la experiencia y al diálogo en una actitud constante de aprender a aprender de los demás, de la situación, del momento. La vida de estas personas se caracteriza por una entrega total, incondicional y permanente, abierta al encuentro consigo mismo, con los demás, con el mundo y con el universo. Son seres enamorados de lo ultrahumano y su vocación hacia la santidad es inevitable (Lonergan, 1988).

Erich Fromm estima que el “hombre nuevo” –como se refiera a las personas que han alcanzado este nivel de desarrollo- presenta una muy buena disposición a renunciar a todas las formas de tener para poder ser realmente, así como un sentimiento profundo de identidad, seguridad y confianza basados en la fe en lo que realmente es y en el anhelo por relacionarse, interesarse, amar y solidarizarse con el mundo. Es un ser que vive la alegría de dar y compartir, de amar y respetar la vida en todas sus manifestaciones, que percibe la unión con la vida renunciando a la meta de someter, explotar, violar y destruir la naturaleza y sabe que el mal y la destrucción son producto de la falta de desarrollo (Fromm, 1991).

Para terminar, la propia autora, Ana María González Garza, establece que estas personas tienen una vida en un proceso continuo de síntesis de polaridades. El individuo se encuentra desapegado de los elementos de las dimensiones anteriores, otorgándoles su justo lugar y valor y contemplándolos como instrumentos al servicio del ser que se realiza. Sus relaciones interpersonales son comprometidos, solidarias y significativas.

Educación para evolucionar hacia la dimensión espiritual es la pretensión de la pedagogía holística, educación que se hace desde la intervención para la transformación social, desde la individualidad inserta en la comunidad, desde la conciencia de totalidad de la persona que se realiza en la acción. Así lo transmite Karol Wojtyła (Juan Pablo II) en su obra *Persona y Acción*, (2011):

“Todo aquello que constituye la trascendencia de la persona en la acción, todo lo que la constituye es manifestación de la espiritualidad.

El valor personalista de la acción humana –o sea, su valor persona- es a la vez la expresión particular y posiblemente más fundamental del valor de la propia persona. Por participación entendemos aquí lo que corresponde a la trascendencia de la persona en la acción cuando esa acción es realizada junto con otros, en las diversas relaciones sociales o interpersonales. Gracias a la participación, el hombre, cuando actúa junto con otros, conserva todo lo que resulta de la actuación conjunta y, al mismo tiempo, a través de esto realiza el valor personalista de la propia acción” (Wojtyła, 2011: 265-386).

Por tanto, educación holística y sistémica se hacen elementos trascendentales en la pedagogía personalista, buscando la trascendencia espiritual del ser humano que se funde desde su particularidad en la comunidad a través de la acción personal; para transformarla, para hacerla evolucionar.

4.1.3. Pedagogías Crítico-Políticas-Transformadoras

Existen corrientes pedagógicas que apuestan por otro tipo de educación, “una educación que tenga como objetivo crear hombres virtuosos capaces de hacer cosas nuevas, no conformándose con repetir lo que otros hicieran, hombres creadores, imaginativos y descubridores, con mentes capaces de criticar, verificar y no aceptar las cosas tal y como se les presentan” (Carnoy, 1977: 17). La pedagogía que aquí se desarrolla parte de una serie de postulados pedagógicos que conciben la educación como acción transformadora que gira en torno al esfuerzo de ayudar a los educandos a desarrollar una conciencia crítica y política del mundo en el que viven.

Partiendo de que el ser humano es un ser social, que necesita de la sociedad para vivir, para desarrollarse, para sentirse persona en su condición de ser, resulta crucial educar al individuo desde su particularidad para la comunidad. Por tanto, es fundamental educar desde la armonización entre colectividad y personalidad, buscando

constantemente el desarrollo cognitivo, sentimental, emocional, moral, físico y espíritu social. Así lo manifiesta la doctora Virginia Guichot Reina en su obra: *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, (2003), al plantear como meta del sistema educativo el encuentro del equilibrio armónico entre el sujeto y la comunidad en la que vive. Y así, “la educación debe ser, primero, humana, y solo después profesional” (Guichot, 2003: 217).

En este trabajo de Guichot, la actividad y la acción social del ser humano son consideradas como propuesta finalista de todo proceso educativo, partiendo del pensamiento de John Dewey en su afirmación de que “el hombre educado, culto, es aquel capaz de comprender los fenómenos sociales, condición básica para actuar, para intervenir en la realidad, para progresar” (Ibídem: 220), porque el fin educativo por excelencia es la vida misma. De esta manera se entiende que la verdadera esencia de la persona sea la acción, y por ello la educación debe llevar a que la persona comprenda los problemas y las fuerzas que operan en el mundo en que vive, capacitarla para observar, abstraer, deducir, argumentar lógicamente, concienciarla de que no ha de ser una mera espectadora de los acontecimientos, sino que ha de actuar, ha de participar en la construcción de un mundo mejor.

Las corrientes pedagógicas crítico-transformativas y políticas entienden la educación como proceso evolutivo desde el replanteamiento del orden establecido, como liberalización de la persona en su acción transformadora de la sociedad.

La pedagogía crítico-transformadora toma como referencia el pensamiento y obra de autores tales como Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren (representantes de la pedagogía crítica)¹²⁴, quienes coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico-transformativo que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación actual. No obstante, dentro de la pedagogía transformativa y política consideramos también a Paulo Freire y Lorenzo Milani como

¹²⁴“Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren representan la pedagogía crítica. Los pedagogos críticos ponen en las manos del educador la responsabilidad de ser intelectuales transformativos. Todo educador debe ser consciente de que la escuela es un lugar contradictorio: por una parte reproduce los modelos de la sociedad general, pero, por otra, contiene elementos capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad” (Del Pozo, 2004: 305-306)

referencia de la educación como acción política. Por tanto, la Pedagogía Personalista Comunitaria toma como ideario el pensamiento y las obras de estos autores, los cuales van a ser analizados a continuación en un ejercicio de plasmación de la concepción educativa que aquí planteamos. Mención aparte tendrá, y un análisis en mayor profundidad, la obra pedagógica de Lorenzo Milani, pues su pedagogía será el núcleo medular de nuestra investigación.

Estos pensadores del hecho educativo que centraron, y sitúan, su obra pedagógica entre la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, determinan que la educación oficial se encuentra inserta dentro de los parámetros, ideología y valores de la sociedad capitalista, individualista y competitiva descrita en apartados anteriores. En el pensamiento de estos autores, nuestra sociedad está basada en el consumo, en el individualismo y en las oportunidades de mercado¹²⁵, donde el *Bien Común* y la educación están regulados exclusivamente por las leyes del mercado, la eficacia, la libre competencia, la propiedad privada y la rentabilidad. Así, Henry Giroux plantea el término de “racionalidad tecnocrática” para describir a las sociedades desarrolladas, como conciencia imperante hacia la búsqueda de las comodidades de la vida, del crecimiento material y económico¹²⁶. Y en la misma línea Peter McLaren y Jaramillo nos plantean el nuevo matrimonio surgido entre el capitalismo y la democracia desde los derechos individuales de las personas¹²⁷.

Estos representantes de la pedagogía crítica establecen que la nuestra es una sociedad oprimida; opresión no llevada a cabo por un tirano, sino por fuerzas

¹²⁵ “Una sociedad, una prosperidad y un desarrollo basado en el consumo, en el individualismo y en las oportunidades de mercado. El bien común estará ahora regulado exclusivamente por las leyes del mercado, la libre competencia, la propiedad privada y la rentabilidad” (Apple, 2000: 90-98).

¹²⁶ “El progreso en el siglo XX ha estado despojado de toda preocupación por mejorar la condición humana y se ha centrado en el crecimiento material y técnico. La racionalidad tecnocrática se ha convertido en la hegemonía cultural imperante. Como conciencia imperante, celebra el ininterrumpido aumento de las comodidades de la vida. El precio del aumento de la productividad es el refinamiento y la domesticación incesantes, no sólo de las fuerzas de la producción, sino también de la naturaleza constitutiva de la conciencia misma” (Giroux, 1990: 125).

¹²⁷ “El capitalismo siempre ha sido la religión del individualismo, los derechos individuales, la libertad constitucional y la propiedad privada. La democracia y el libre mercado han llegado a un acuerdo. Los valores capitalistas que se adhieren al concepto de democracia como moscas a una lengüeta pegajosa de papel matamoscas, impiden algún desafío real a su lugar sagrado de descanso en el consciente estructural del público norteamericano” (McLaren y Jaramillo, 2006: 27).

bienintencionadas, por prácticas cotidianas de la sociedad neoliberal en la que vivimos, por suposiciones inconscientes e interrelaciones normales, de estereotipos culturales y de los medios de comunicación¹²⁸. Hay nuevos modos de entender la opresión en nuestros contextos y en nuestras sociedades del siglo XXI. Estas opresiones son realizadas por las grandes instituciones económicas, políticas y culturales en forma de suposiciones inconscientes y reacciones de personas bienintencionadas en interrelaciones normales, estereotipos culturales y de los medios de comunicación.

“Nos encontramos igualmente de cara a nuevos modos de maneras de entender la opresión, en la medida en que se producen en contextos de nuestra sociedad postmoderna. Iris Marion Young (1992) proporciona una pormenorizada tipología de la opresión que vale la pena de resumir. Ella argumenta, certeramente a nuestro parecer, que el significado de opresión ha variado desde la práctica de la dominación colonial y la conquista. Es decir, ya no se puede concebir simplemente como un mal infligido por otros, como el ejercicio de la tiranía llevada a término por un grupo dominante. Young ha definido substancialmente el término para que designe “las prácticas cotidianas de una sociedad liberal bienintencionadas” y “fenómenos sistémicos y estructurales que no son necesariamente el resultado de las intenciones de un tirano”. Es decir, “las opresiones son reproducidas sistemáticamente en las principales instituciones económicas, políticas y culturales” y forman parte de la estructura básica de la vida social. La opresión se relaciona más bien con “suposiciones inconscientes y reacciones de personas bienintencionadas en interrelaciones normales, estereotipos culturales y de los medios de comunicación” y características estructurales de jerarquía burocráticas y mecanismos de mercado, los procesos normales en curso del día a día” (McLaren y Lankshear, 2007: 51-52)

Así mismo consideran que el sistema educativo de los países capitalistas y la educación que se imparte en sus escuelas son partícipes en el desarrollo de este tipo de opresión, al ser una educación excluyente, competitiva, meritocrática y seleccionadora de talentos¹²⁹. Freire calificó este tipo de educación con el nombre de *educación*

¹²⁸ “De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio. En esta ansia irrefrenable de posesión, desarrollan en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal. Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora” (Freire, 1975: 39).

¹²⁹ “La escuela colabora en el proceso de acumulación del capital, esto lo realiza, en parte, a través de su clasificación y selección de estudiantes en base al talento” (Apple, 2000: 114).

*bancaria*¹³⁰, término que adquirió rápidamente una alta repercusión a nivel mundial y que definía la educación al servicio de la opresión. En este tipo de educación tradicional, los profesores son simples peones de la clase dominante, los cuales quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso (currículo oficial, libros de texto, etc.)

“Los profesores son simples peones de la clase dominante. Los educadores tradicionales se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Para los tradicionalistas las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos. La enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder” (Giroux: 1990: 31-32)

Como propuesta de cambio plantean una educación liberadora, una pedagogía radical que se desmarque de la neutralidad del proceso educativo de la sociedad capitalista. Esta educación se erige como acción transformadora, como acto político, donde la pedagogía se hace más política y la política más pedagógica. Una política y una pedagogía de posibilidad y ciudadanía, donde las escuelas se definen como sitios en torno a los cuales se deben librar luchas en nombre del desarrollo de un orden social más justo y humano, tanto dentro como fuera de la escuela, y donde las aulas se consideran lugares activos de intervención social.

“Pedagogía radical. Un floreciente trabajo sobre la erudición radical pedagógica ha trasladado los conceptos políticos de la educación desde una categoría subsidiaria a una categoría fundamental. Según esta perspectiva crítica, los colegios son considerados espacios tanto sociales como educativos, constituidos por culturas dominantes y subordinadas, cada una de estas caracterizadas a través del poder que tiene para establecer maneras de definir y atraer la experiencia social. Por una parte, el compromiso creciente con la teoría social postmoderna provee a los radicales de nuevos medios de análisis para desentrañar la lógica de la dominación capitalista” (McLaren y Lanksear, 2007: 311).

¹³⁰ “Es la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1975: 52).

Para esta pedagogía radical, Freire considera que “la educación no se limita a reemplazar pizarras por proyectores, sino que la educación verdaderamente liberadora solo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario” (Freire, 1990: 133), es decir, una educación, un sistema educativo completamente distinto al que tenemos actualmente. Esta pedagogía liberadora exige que “los profesores adopten el papel de intelectuales transformativos, que desarrollen pedagogías contrahegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educa para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras” (Giroux, 1990: 34-38).

La pedagogía liberadora conlleva una transformación de la educación pero también una metamorfosis de la sociedad al mismo tiempo. Freire parte de una “concepción antropológica que se refleja en su determinación de la persona como ser *inacabado*, como *ser en proyecto*. Para él la grandeza del ser humano reside en la integración con el entorno para intervenir en él y transformarlo. Por lo tanto, una palabra clave en el pensamiento freiriano es la de transformación de la realidad, deseo que se presenta como posible y alcanzable. Por eso, quizás el mensaje más entusiasta que Freire ha dejado a los educadores del siglo XXI es la esperanza, una esperanza que constituye la esencia de la condición humana, que lleva a concebir la historia como posibilidad, a creer en la realización de las utopías, a vivir en permanente búsqueda de un mundo mejor. Y son tres, los conceptos que Freire acuñó en torno a la idea-fuerza de educación liberadora:

- *Concientización* que significa la evolución desde una conciencia intransitiva (que acepta cualquier explicación) a una conciencia crítica, que implicaba la adquisición, por parte de cada persona, de una actitud de comprensión de la realidad sociocultural que configuraba su vida, así como de su propia capacidad para transformar esa realidad.
- *Relación entre educación y política*. Separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso.
- *Diálogo*. La frase más famosa del pensamiento freireano, expuesta en varios escritos a partir de 1970: *Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí*

mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo. Por lo tanto, los centros educativos deben convertirse en espacios para vivir la democracia, en los que se desarrollen hábitos como los de escuchar a los otros, la tolerancia, la aceptación de las decisiones tomadas por la mayoría, el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate, y el respeto a aquel que tenga ideas opuestas a las propias” (Del Pozo y otros, 2004: 269-275)

En esta educación liberadora, proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad para intervenir en ella, se hace necesario estar cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar, estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer, investigar, cuestionar y dudar cada día. Por ello, la educación es un acto político y la política es el alma de la educación, y “separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso” (Freire, 1990: 167). Por ello, consideramos aquí que “la pedagogía es la ciencia para transformar las sociedades y la política se ha hecho para nosotros pedagogía” (Fernández Soria, 1999: 20).

La *pedagogía liberadora* conlleva que el educador trascienda su persona hacia el *Bien Común*, hacia la comunidad. El educador ha de fundirse en el acto educativo hacia sus educandos en un ejercicio de proyección y alteridad, donde al mismo tiempo se hace nada en su abnegación y a la vez es todo en sus educandos.

Un referente de educador crítico, transformativo y político desde una pedagogía radical y liberadora es, sin duda alguna, Lorenzo Milani (1923-1967)¹³¹; maestro y cura

¹³¹ Lorenzo Milani nació en Florencia el 27 de mayo de 1923, en el seno de una familia burguesa, culta, liberal y atea, aunque su madre era de origen judío. El fascismo y la guerra condicionaron su infancia y su adolescencia. Cursó estudios de Bellas Artes. A partir del arte se interesó por el “hecho religioso”. Su afán por llegar siempre a las últimas causas, le llevó al estudio de la liturgia y del espacio religioso. A los 20 años en plena guerra y contemplando el cadáver de un joven sacerdote, decide ocupar su lugar. Ingresó en el Seminario Diocesano de Florencia en noviembre de 1943. El 13 de julio de 1947 recibió la ordenación sacerdotal y fue nombrado coadjutor de la parroquia de San Donato de Calenzano, donde empieza a constatar las deficiencias pedagógicas de sus feligreses: falta de dominio del lenguaje, incoherencia, pérdida de tiempo, ignorancia política. Para subsanar estas deficiencias crea la Escuela Popular de San Donato, para jóvenes de 14 a 25 años, la mayoría obreros en las fábricas textiles de la zona. El espíritu crítico desarrollado por esta escuela y su impacto social alertaron a las autoridades eclesásticas, las cuales en 1954 forzaron su traslado a la parroquia de San Andrés de Barbiana, la más aislada de la diócesis. No dudó ni un momento de cual era su misión: *hacer escuela a todas horas*. En 1958 se publican sus *Experiencias Pastorales*, referidas, sobre todo, a sus años de Calenzano, pero

que revolucionó la educación con su transcendencia personal y vital a favor de los “últimos”, los más pobres, en su afán por elevar a la condición humana a los excluidos de las dinámicas sociales, económicas y de poder:

“Don Milani confía en el poder de transformación social y política de una escuela de verdadera promoción de los últimos” (Corzo, 1981: 217).

Si en la historia de la pedagogía, Lorenzo Milani se inserta entre los educadores más destacados por su contribución al hecho educacional, para nuestro trabajo resulta ser el referente educativo y pedagógico, ya que su pedagogía representa, a nuestro entender, la *Educación Personalista Comunitaria* para una *República Deontológica Socialdemócrata*, opción que planteamos y defendemos en este proyecto de investigación. Así, Lorenzo Milani y su pedagogía se hace línea directriz de nuestro trabajo pues, en nuestra opinión simboliza nuestra tesis; hecha esta, teoría y praxis. Su pedagogía responde al ideal de una educación centrada en la persona y en su condición de ser humano, desarrollada realmente en su originalidad. La educación que plasma Lorenzo Milani es la expresión máxima de la pedagogía holística y sistémica, de la educación política, crítica-transformativa, inclusiva, humanística y personalista; axiomas educativos que integran la que nosotros hemos denominado la *Pedagogía Personalista Comunitaria*. Una educación humanista y personalista que antepone el desarrollo sentimental, moral, emocional y psico-espiritual a lo cognitivo, intelectual, tecnicista y profesional; que tiene por finalidad principal la evolución del ser y de la comunidad desde la acción transformadora de la persona en su convicción de saberse protagonista de su “bien estar” en relación al “bien común” de la sociedad en general.

Al igual que el nuestro, son muchos los trabajos que ubican la pedagogía de don Lorenzo Milani dentro de una corriente personalista, de ahí nuestro convencimiento de considerar la educación proyectada por Milani como simbiosis de la *Pedagogía*

acabadas en Barbiana, como testimonian algunas páginas. El libro fue enseguida retirado de las librerías por inoportuno, por orden del Santo Oficio del Vaticano, tras un duro análisis de la revista de los jesuitas y a pesar del largo prefacio de un arzobispo y del visto bueno del cardenal Dalla Costa. Después de varios años en el silencio y el anonimato, la escuela de Barbiana pasó al primer plano de la historia de la pedagogía, con la publicación de tres cartas de sus alumnos que darían la vuelta al mundo: *Carta a los curas Castrenses*, *Carta a los jueces* y *Carta a una maestra*. Desde 1963 Don Milani sufría una leucemia progresiva. En la primavera de 1967 se agravó su estado de salud y trasladado a Florencia, murió el 26 de junio, a los 44 años. En cumplimiento de su voluntad fue enterrado en el pequeño cementerio de Barbiana” (Martí, 1984: 3-4).

Personalista Comunitaria. Destacamos las obras de María del Mar del Pozo y otros (2004) y Olegario Negrín y Javier Ciordia (2007) para enfatizar la dimensión personalista de Milani en la educación, al recoger estos autores las teorías educativas más importantes de la historia y considerando todos ellos la pedagogía de Milani como “teoría personalista”. Antoni Colom y María del Mar del Pozo establecen entre las teorías educativas personalistas las pedagogías de Mounier, Freire y Milani. Estos tres educadores coinciden en considerar “la filosofía personalista como una concepción del hombre que rechaza tanto la civilización burguesa e individualista, invadida por la posesión y poder del dinero, como los totalitarismos de cualquier signo, por impedir la realización personal. La civilización personalista pretende que los individuos se realicen como personas, estableciendo la diferencia entre el individuo egoísta burgués y la persona que tiende al desprendimiento y la generosidad, aunque el despertar a una vida personal requiere un mínimo de bienestar. Este proceso de personalización se significa como un esfuerzo constante de superación y descubrimiento de la vida profunda de la persona, aunque el vivir personal transcurre de la vida espiritual a su actualidad existencial” (Colom, 1998: 122-123). Negrín y Ciordia llevan la dimensión del personalismo a un nivel más amplio del personal, al establecer la tendencia humanista al perfeccionamiento y evolución personal en una apertura desde el interior de la persona hacia el exterior y viceversa: “con una apertura hacia el diálogo con los demás y su capacidad para tener una existencia transformadora” (Negrín y Ciordia, 2007: 161-162). Por tanto, todos los educadores personalistas coinciden en dos aspectos comunes y cruciales, y en una idea matriz: la educación como mecanismo de transformación personal y social.

“La sociedad puede llegar a cambiar a través de la educación. Hay que dar a los pobres las armas de la palabra y del pensamiento” (Del Pozo, 2004: 277-281).

A continuación desarrollamos y analizamos los aspectos claves de la pedagogía milaniana, que nos servirán para sustentar teóricamente los postulados estructurales de nuestra propuesta educativa para una sociedad más evolucionada que la actual, más centrada en el desarrollo humano que en el desarrollo económico, más en la inclusión que en la selección, la eficacia y la exclusión.

Lorenzo Milani condicionó y orientó su vida a la transformación social desde la educación de las personas, concretamente desde el cultivo del ser en los más necesitados, en los “últimos” de la sociedad. Para ello, este educador determinó una pedagogía radical originaria en su planteamiento y proyección, que se hacía a sí misma en su trascendencia. Esta pedagogía se concreta en unos ideales, postulados teóricos y métodos excepcionales en su concepción insólita, que la hacen única y diferente a todas las corrientes pedagógicas existentes. Comenzaremos por estudiar en profundidad “el ser” de Don Lorenzo Milani, como categoría suprema de su pedagogía, para terminar por el “cómo hacer” su educación, pues como él bien manifestó, su educación solo se entiende desde “el ser” del educador.

“No es posible esperar que salgan bien las cosas en las que no se cree con toda el alma. Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena, Insisten para que escriba un método que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino solo de cómo hay que ser para poder darla” (Milani, 1975: 223).

Para nosotros existen tres aspectos que representan perfectamente “el ser” de don Milani: su espiritualidad, su amorosidad y la dimensión política desde su persona hacia sus educandos y hacia la sociedad en general. Estas tres magnitudes se elevan por encima de otras peculiaridades del “ser” de don Milani y lo hacen una “persona no perfecta pero si excepcional”¹³².

Apoyándonos en el trabajo de José Luis Corzo Toral y concretamente en su obra *Lorenzo Milani: Maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica* (1981) realizamos un recorrido minucioso por la configuración espiritual de don Lorenzo Milani. Corzo considera que Milani entendía el espíritu como la capacidad de transcendimiento del ser personal para dar a su pensamiento y acción una dirección y un sentido, para de una forma u otra unificarlos en una intencionalidad determinada, una estructura de significado. Para ello, eligió la escuela como la tarea más urgente, como el ámbito más privilegiado de luz y conexión entre el mundo terrenal y la presencia del Absoluto, como la mejor fisura de la conciencia humana sobre la trascendencia de una Verdad mayor:

¹³²V. www.grupotortuga.com/adios-barbiana-video

“Lorenzo Milani entendía el espíritu como la capacidad de transcendimiento del ser personal para dar a sus actos, intelectuales y materiales, incluso defectuosos, una dirección, un sentido, para unificarlos en una intencionalidad determinada, una estructura de significado. Milani eligió la escuela como la tarea más urgente, como el ámbito más privilegiado de la luz y de la conexión entre el saber mundano y la presencia del Absoluto, como la mejor fisura de la conciencia humana sobre la transcendencia de una Verdad mayor” (Corzo, 1981: 12-14).

La dimensión espiritual de don Milani se puede apreciar en muchos aspectos de su personalidad y de su vida: capacidad de sufrimiento, ser diferente a la norma general, su no tener miedo ante nada ni ante nadie, su tendencia al riesgo, su disposición a complicarse la vida, etc. Pero sobre todos estos aspectos, la magnitud por excelencia de espíritu de don Lorenzo se halla en su total *coherencia vital*, en cómo se es capaz de sintetizar en un punto común todas las dualidades de lo contradictorio. Esta coherencia interna suprema la lleva a su máximo exponente cuando acepta su nuevo destino como cura de Barbiana (el peor destino que puede otorgársele a un cura en las circunstancias de su tiempo y de su persona)¹³³. Un auténtico ejercicio de síntesis espiritual, según las palabras de García Domingo:

“A pesar de esta nueva bofetada perseveró con los nuevos pobres de Barbiana. Al fin, había conseguido la síntesis espiritual tan ansiada. Había conquistado la esquivada coherencia. Se lo habían puesto en bandeja sus propios enemigos. Su lugar en el mundo sería ya definitivo: Barbiana. Como un montañés más. Decidió compartir su destino, el peor de todos, ya que nadie quería vivir en la montaña” (García Domingo, 2004: 74-75).

¹³³“El 7 de diciembre don Milani llegó a la parroquia de San Andrés de Barbiana. Al día siguiente compró una parcela en el cementerio de Barbiana. La mejor descripción de Barbiana corresponde a sus jóvenes habitantes:

“Barbiana no es ni siquiera una aldea. Es una iglesia, y las casas están esparcidas entre los bosques y los campos. En total quedan 39 personas (esta carta colectiva fue escrita en 1963); cuando llegó don Milani en 1954 había 145 personas. La tierra es muy pobre porque las lluvias se la llevan, descubriendo la piedra. El agua se desliza y va al llano. Así que los campesinos comen todas sus cosechas y no pueden vender nada. También la vida de los obreros es dura. Se levantan a las cinco, hacen siete kilómetros para llegar al tren y una hora y media para llegar a Florencia donde trabajan de albañiles. Vuelven a casa a las ocho y media de la tarde. En muchas casas y también aquí en la escuela falta la luz eléctrica y el agua. Carreteras no había. La hemos arreglado un poco nosotros para que pase un coche”.

Los que le querían mal habían escogido un sitio inmejorable para aislar a un joven sacerdote de 31 años. La respuesta de don Milani fue empezar la escuela nada más llegar. Si en Calenzano representaba el octavo sacramento, en la aldea de Barbiana se convirtió en el primer sacramento. *Marginado entre los marginados*” (García Domingo, 2004: 76-77).

Según Corzo (1981), la espiritualidad de Milani se puede determinar en relación a varios aspectos que lo hacen especial:

- *La armonía de lo contradictorio*. Milani tiene la capacidad de unir los dos aspectos contrarios de un dualismo (libertad-igualdad, vocación cristiana-escuela aconfesional, público-gratuito-privado, competitividad-solidaridad, formación profesional-educación humana, etc.) en un punto común equilibrado.
- *Integralismo*: Milani integra en su concepción del ser humano y de la sociedad ideal aspectos pertenecientes a diferentes ideologías, movimientos antropológicos, pensamientos políticos, etc. y los hace válidos en su unión. Así hace compatible dicotomías y aspectos provenientes de ideologías contrapuestas; uniendo desde un fondo de verdad principios del comunismo con la doctrina católica¹³⁴.
- *Eidos Fundamental*: *Eidos* como esencia suprema del pensamiento humano, como aprehensión mental que orienta una intención, una finalidad de vida. La intencionalidad del vivir de Milani está dirigida a la promoción de los “últimos”, a la transformación social; y todas sus energías están puestas en este menester en un ejercicio de coherencia de pensamiento y acción¹³⁵. Interviniendo en los aconteceres del mundo como ser político, como persona que se responsabiliza del presente y del futuro del mundo. De ahí el lema que tenía en la pared de su escuela “*I care*”¹³⁶

¹³⁴ “El *Integralismo milaniano* debe entenderse en el mejor sentido de la palabra, aquel que le distingue del integrismo. En el fondo el integralismo milaniano posibilita la utilización de toda la realidad mundana extraeclesial (comunismo incluido) dentro del único plan de Dios. Nos será fácil comprender la apreciación que Milani ha hecho del comunismo a lo largo de su vida. Su aprecio de la sensibilidad social del comunismo no implica la menor estima por su doctrina teórica o por su visión de la realidad: El comunismo lleva consigo los errores ideológicos fundamentales que todos sabemos, pero lleva también – como cualquier otra cosa- un fondo de verdad y de generosidad; por ejemplo, la preocupación por el prójimo, el amor al oprimido, etc.” (Corzo, 1981: 218-221).

¹³⁵ “Nos propusimos penetrar en la intencionalidad de sus actos, en el *eidos fundamental* que haya conducido su vida o cada una de las etapas de la misma. Desde el análisis de sus textos de don Milani no se perciben apenas fracturas importantes en su intencionalidad, coherencia tan constante consigo mismo y con los elementos de la realidad que han jugado un papel en su vida. Su *eidos fundamental* no es intervenir en la historia para conducirla aquí o allá o contribuir a ello, sino más bien representar correctamente su papel” (Ibídem: 226).

¹³⁶ “El lema pegado a una pared de la escuela de Barbiana “*I care*” (Me importa) revela ese compromiso social que debía ser el núcleo de la pedagogía de cualquier educador por el logro de un mundo más justo y humano que el actual” (Guichot, 2008: 81-103).

La esfera espiritual de Milani fue crucial para soportar los momentos más adversos de su vida, la cual alcanzó su punto más álgido y dramático en la coincidencia de la enfermedad mortal del maestro y en su total aislamiento y abandono por parte de la Iglesia. Pasó por grandes momentos de crisis personal y contradicción respecto a su coherencia interna y proyección personal debido a las diferencias entre su pensamiento, su vocación y las dinámicas de la Iglesia. Sus constantes enfrentamientos con sus superiores por sus posicionamientos divergentes en torno a temas diversos (como la objeción de conciencia de los jóvenes, o el apoyo de la Iglesia a la clase política dominante y burguesa, entre otros) hicieron en algún momento mella en la fortaleza mental del maestro¹³⁷. De ahí, que don Milani en sus últimos días en San Donato, a pesar del éxito de su escuela, pasara por una auténtica crisis emocional y de identidad, apoderándose de su persona un gran dilema existencial, pues se sentía solo, abandonado por la Iglesia, por su Empresa (como él la denominaba)¹³⁸. En esos momentos tan críticos para él, se veía en la disyuntiva de elegir entre la Iglesia a la que pertenecía o entre su pasión vital (elevar a los pobres a una dimensión superior a través de la escuela).

¹³⁷ “Las continuas tensiones con la curia arzobispal florentina le llevaban cada vez más al aislamiento y a la soledad, elementos decisivos de su *espiritualidad*. Lo que más le dolía de su aislamiento no era el hecho de que fuera pisoteado él, sino el hecho de que eran pisoteados al mismo tiempo sus pobres. Don Lorenzo siempre aceptó las humillaciones infligidas por sus superiores como penitencia de los propios pecados. Milani vivió su aislamiento con un valor increíble. Con la muerte segura, que se iba acercando inevitablemente, su figura adquiriría un efecto sobrehumano. A última hora pasó, a pesar de todo, ciertos momentos de desánimo” (Martí, 1977: 53).

¹³⁸ “Así se lo confesaba a G. Meucci en una carta de junio de 1952: “*Me encuentro solo de que si no tienes pruebas aplastantes no me destruyas el hilo de esperanza que mantenía con la Empresa, por el que confiaba no ser un genio aislado y superior, sino una inteligente ruedecilla entre las muchas de la gran máquina de Dios*”. No reclamaba afecto don Milani, solamente exigía a su Empresa y a sus dirigentes, coherencia. Mientras él era testigo de la situación inhumana de los obreros y los campesinos, la Iglesia apoyaba sin disimulo a los gobernantes que actuaban como el arma ejecutiva de los poderosos. La confraternización Iglesia-gobierno democristiano-industria era un escándalo a los ojos de los pobres, y, además deslegitimaba su propio compromiso junto a ellos. Sus feligreses estaban perplejos. Qué hacía un cura dejándose el alma en promocionar a los jóvenes obreros, mientras la Iglesia a la que pertenecía pedía el voto para los responsables de su inferioridad como clase social. Era un bicho raro. ¿Se había equivocado de Empresa? Se resiste a pensar de este modo. En el año 1954, el de su despedida de la parroquia de San Donato, expresa el tremendo dilema de la Iglesia de su tiempo y por tanto compartido por él: “*Estando así las cosas es más sabio reducir los términos a una sola y simplicísima elección: o con Dios contra los pobres o sin Dios con los pobres. Y habiendo yo elegido estar con Dios y su Iglesia no queda otro remedio que rezar por los pobres que pisoteamos y tratar de confesarse a menudo por estar dispuestos al severo castigo de Dios que no tardará en venir a indicarnos el camino nuevo*” (García Domingo, 2004: 68-70).

Gracias a su dimensión espiritual, don Milani pudo soportar la gran dureza, la adversidad y la indiferencia de su transitar diario en algunos momentos de su vida¹³⁹; una enfermedad que lo debilitaba contundente y progresivamente, un aislamiento personal cruel respecto a la civilización y un auténtico abandono por parte de sus superiores, una crítica feroz por parte de diversos colectivos hacia su pensamiento y posicionamiento vocacional, y todo esto envuelto en un velo de dudas hacia su educación cuando sus alumnos suspendían algunos exámenes de la escuela oficial¹⁴⁰. La espiritualidad del maestro y cura fue vital en esos dramáticos momentos donde se ve abocado a abandonar a sus alumnos de San Donato de Calenzano y obedecer las directrices de una Iglesia que él considera estar dando la espalda a los más necesitados y apoyando a la burguesía y patronos industriales.

Estudiada la dimensión espiritual de don Milani y trasladándola a nuestro proyecto, desde aquí pensamos que la esfera espiritual, la capacidad de trascendencia y alteridad debe ser requisito indispensable para un educador personalista, crítico, transformador y político, pues al estar trabajando desde posicionamientos contrahegemónicos, el desgaste de su condición humana es considerable y la capacidad de poder soportar la dureza de su vivir y la adversidad muy vulnerable. Ser un educador transformador y político conlleva estar constantemente expuestos ante la mirada y la crítica social, supone asumir riesgos, afrontar miedos, realizar grandes sobreesfuerzos y sacrificios personales, y sobre todo, estar continuamente valorando la coherencia interna de un pensamiento y acción siempre en tela de juicio. Así que consideramos que solamente personas con una gran esfera espiritual pueden ser educadores personalistas para una *Sociedad Deontológica Socialdemócrata*.

¹³⁹ “Don Lorenzo también sabía ser paciente. Estudiando uno por uno a sus alumnos, midiendo las palabras que les debía decir, en función de su progresiva capacidad de recibirlas, luchando días tras día contra la indiferencia, la duda, la incomprensión, la dureza de corazón y de cabeza” (Martí, 1977: 78-82).

¹⁴⁰ “La escuela del cura ya era conocida por los alrededores. Atraía a muchachos catalogados de inútiles en la escuela estatal. Si los jóvenes no iban a Milani, él se dirigía a ellos. Convencía a sus padres de que merecía la pena perder un sueldo y ganar un hombre o una mujer. Orgullosos de serlo. Los colonos que trabajan la tierra necesitaban la ayuda de cada miembro de la familia, pero, persuadidos de las bondades de la educación, permitían a sus niños la asistencia a la escuela. Ahora bien, en cuanto el niño o la niña recibía el primer suspenso, planeaba sobre él o ella la amenaza del trabajo de nuevo. El párroco se ganó la confianza de cada uno de los padres hasta el punto de que muchas familias renunciaron a la ayuda asidua de los hijos en las tareas ganaderas y agrícolas” (García Domingo, 2004: 88).

Entendemos que otro requisito igual de importante que la espiritualidad en la condición humana de Milani, y por tanto de los educadores personalistas, es la amorosidad. Amorosidad en relación directa con la dimensión espiritual, pues el amor que aquí se experimenta se encuentra en una esfera superior, en un mismo nivel supremo al espíritu. El amor por la especie humana (hacia el prójimo, hacia lo común y a la vez hacia lo diferente y plural) debe ser tan grande, que en la acción de amar está la entrega personal y total del educador hacia el educando, entregándose la persona tanto hacia los otros, como hacia su causa y necesidad, pudiéndose llegar hasta el abandono personal en el acto de amar a los demás. El acto de amar está en relación directa a la acción de dar; darse en atenciones, en cuidados, en compromiso. Dar afectividad, educación, tiempo y consideración hacia los otros con la única intención de hacer evolucionar lo dado hacia un espacio máximo a nivel personal y de sociedad.

La amorosidad de don Lorenzo Milani ha sido analizada por la doctora Virginia Guichot Reina en un artículo de la revista *Cuestiones Pedagógicas* (2008) con el título “*Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte*”. En esta obra, la autora defiende que “sin amorosidad no se puede ser un buen educador, ya que el amor te lleva a intentar sacar el mayor partido de cada persona, a fomentar al máximo sus capacidades, y a dedicar para ello todo el tiempo que sea necesario” (Guichot, 2008: 81-103).

En este enunciado el amor es relacionado con el tiempo de dedicación hacia el otro u otros. El tiempo dedicado a los demás como medidor de amor. En esta relación amorosidad-tiempo del educador hacia el educando, Milani y la Escuela de Barbiana son ejemplos rotundos de educación personalista, de amorosidad hacia los demás. Una escuela los trescientos sesenta y cinco días del año (trescientos sesenta y seis, los años bisiestos), doce horas al día, e impartida por la misma persona; consideramos que esta es la máxima manifestación de amor.

“La escuela de Barbiana es una tela de araña tejida de tiempo. El milagro que allí tuvo lugar requirió tiempo. Sin mirar el reloj, se puede hacer una escuela buena. Sin prisas. Todos dedicándole tiempo. Como cualquiera hace con lo que más ama en este mundo. Quién te dedica tiempo, quién pierde el don más preciado para entregártelo a ti, ese no se olvida. Por eso tiempo y amor son la misma cosa. El tiempo es de lo que está hecha la tela de araña. La que queda

atrapada es la palabra, expresada y entendida. Tiempo y palabra, esto es Barbiana” (García Domingo, 2004: 78-79).

Aunque es manifiesto en prácticamente todos los trabajos referidos a don Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana el amor que sentía el maestro por sus alumnos (expresado esto personalmente por Milani en varios documentos escritos por él y manifestado por las personas que compartieron su experiencia), el testimonio más grande de amor no está en las palabras escritas o pronunciadas por el maestro o sus alumnos, sino en su vida misma.

Don Milani dejó constancia del amor que sentía por sus alumnos en varios escritos:

“Al final de su vida la claridad es total y a su afirmación le da una forma inversa bellísima. La encontramos en dos cartas de 1966. Como Bonhoeffer -al que con tantos otros teólogos contemporáneos probablemente no leyó nunca- y que en 1944, ante el caso auténtico (que diría Von Balthasar), proponía verter el evangelio en categorías no religiosas, don Milani esperando la muerte, escribía así: *cuando hayas perdido la cabeza, como yo, tras unas pocas decenas de criaturas encontrarás a Dios como un premio*. No tienes más remedio que encontrarlo, porque no se puede hacer escuela sin una fe segura (LPB, p. 278) en (Corzo, 1978: 85-86).

“En *Experiencias Pastorales* escribió: *Estos chicos llenan mi vida de tal forma que si no me los hubiera mandado Dios temería por la salvación de mi alma*” (Corzo, 1981: 145).

También lo manifestaron en varios documentos sus alumnos y personas que lo siguieron en su trayectoria de vida y pedagógica:

“Milani amaba a sus alumnos más que a sí mismo” (García Domingo, 2004: 62-63).

“El que ha estudiado con el cura de Barbiana sabe bien que todos sus consejos se reducen, a la postre, a una única afirmación: para ser buenos docentes hay que querer mucho a los propios alumnos. Preguntándose constantemente qué podría ser lo mejor para los chicos, en vela hasta de noche para enganchar hasta al último de la clase, reflexionando constantemente sobre lo que nos enseñaba, fue como él construyó una escuela de vanguardia en cuanto a contenidos, métodos y objetivos. La invitación a querer a los propios alumnos es una invitación a comprometerse con todo el propio ser por una escuela más justa, más libre, más democrática, más profunda. Puesto que hacer escuela bien significa saber amar, y dado que el amor no se puede enseñar, la escuela pública está destinada a permanecer como una mala escuela, que es inútil tratar de cambiar” (Gesualdi, 2007: 9).

La amorosidad de Milani va más allá de lo transmitido a través de la palabra. Teniendo en cuenta lo expresado por Francuccio Gesualdi: “el amor no es un concepto absoluto sino una escalera con muchos peldaños que solo algunos consiguen subir hasta los más altos de una total abnegación” (Ibídem, 2007: 9). Sin duda alguna la amorosidad de don Lorenzo Milani llegó al último escalón de la escalera en su abnegación y no en sus palabras; el amor del maestro-cura es el propio Milani en todo su vivir. La amorosidad del maestro no puede ser transmitida en un simple papel (ni por él ni por ninguna persona que haya conocido su obra), pues su dimensión es incontable. Su amor no se puede apreciar solamente entre las palabras escritas de su epístola, su amorosidad hay que buscarla entre las líneas de su existencia, de su praxis, en el testimonio de su vida. El amor de don Lorenzo era sobrenatural, un amor que iluminaba, que convencía, que atraía, que inspiraba confianza y certeza en la seguridad de su persona. Un amor que iba hacia el otro, que buscaba y encontraba, una amorosidad entregada para cultivar, para enriquecer, para elevar a un nivel superior desde la abnegación.

“La culpa es tuya –le dijo Milani a su maestro pintor Staude-, porque me has enseñado la necesidad de buscar siempre lo esencial, de eliminar los detalles y simplificar, de ver las cosas como una unidad en la que cada parte depende de las otras. A mí no me ha bastado el realizar todo esto sobre un papel. Ni buscar estas relaciones entre los colores. He querido buscarlas entre mi vida y las demás personas del mundo y he tomado otro camino” (Corzo, 1981: 146).

Su amorosidad estaba en su acción, en cada acto de acercamiento al necesitado, en cada minuto que pasaba entre los más marginados, en el soñar con su utopía de una existencia mejor para toda la humanidad; un amor que interpela sin palabras.

Al final del estudio está el otro. *El otro es la causa final de la escuela. El amor como respuesta al tú, que te interpela sin palabras*” (García Domingo, 2004: 82-85).

Espiritualidad y amorosidad desde y para una finalidad, para un fin último, para transformar lo existente en algo más evolucionado y mejorado. Capacidad de transformación como actividad política, como la tarea más urgente de la escuela, pues “para don Milani el sistema democrático (política) representaba teóricamente el intento más elevado de la humanidad para dar, ya en esta tierra, libertad y dignidad humana a los pobres” (Martí, 1977: 28-29).

Por ello, la educación y la escuela de Milani eran “política”¹⁴¹. Una escuela comprometida con la sociedad, una educación crítica y transformadora de mentalidades y capacidades. Su escuela y su educación representaban la coherencia interna entre su pensamiento, mensaje y acción; una educación y una escuela que construyen cosas, que transforman situaciones, personas, ideas, costumbres, que trastornan tradiciones seculares¹⁴². Una escuela capaz intervenir en la vida política, social y religiosa de todo un país (Italia).

“Nada humano era ajeno. Una escuela enchufada a la vida. Pero no sólo era un movimiento desde el exterior al interior, sino que la escuela intervino en varias ocasiones en la vida política, social y religiosa de Italia” (García Domingo, 2004: 79).

La política (y su hecho crítico, transformador y de compromiso social) tenía un papel principal en la escuela de Barbiana, tan crucial que muchos consideran que la política era lo más importante para esta escuela y para la educación proyectada por don Lorenzo Milani (para otros estaba entre sus primeras prioridades). Así lo manifiestan en ambas entrevistas, tanto Lucio Bruni (exalumno) y Pietro Ichino (político italiano que tuvo relación con Milani en su niñez).

Entrevista a Lucio Bruni:

“-Pregunta: ¿Cómo se enfocaba el tema político? Siendo niños, ¿lo entendíais bien?

-Respuesta: La política era lo más importante. Por aquellos años nació el Mercado Común Europeo y, ya en aquellos tiempos, él decía que habría una moneda única europea y un gobierno europeo... A él le habría gustado que fuésemos sindicalistas o bien profesores... (Entrevista a Lucio Bruni por Bota; 2014: 9)

¹⁴¹ “En Barbiana se hacía política cada día, porque la vida de cada ser humano y su tragedia era tenida en cuenta. Es más propusieron a todo el mundo una genuina definición de política: “he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política” (García Domingo, 1981: 91-92).

¹⁴² “Al contrario, no le importaba pasar por intruso, por hombre sin tacto ni educación; pero quería que sus palabras estuviesen en consonancia con su pensamiento, que construyesen cosas, que transformasen situaciones, personas, ideas, costumbres, que trastornaran tradiciones seculares. Y todo ello no podía hacerlo si no creaba él mismo su propia escuela” (Martí, 1977: 33).

Entrevista a Pietro Ichino:

“-Pregunta: Leyendo la biografía de Neera Fallaci destaca la figura de don Milani como “monarca” absoluto en su escuela, el hecho de que él siempre era “el maestro” en Barbiana. También lo era de alguna manera fuera de la escuela? ¿lo era también en Milán?

-Respuesta: Siempre hacia escuela, cuando venía a Milán con sus muchachos durante doce o dieciséis horas al día: paseando por la ciudad, visitando los monumentos y lugares cruciales de la historia y de la vida de la ciudad, aunque más interesado por la historia social que por la política. Las materias durante esas visitas eran siempre y principalmente dos: la historia y la política social” (entrevista a Pietro Ichino realizada por Fedeli, 2014: 12-13).

Era tal la obsesión y pasión de Milani respecto al hecho transformador y político de la escuela y de la educación que sus palabras (ya tan conocidas para los seguidores del maestro y cura) no dejan margen a la duda:

“Hay que arder del ansia de elevar al pobre a un nivel superior. No digo ya a un nivel igual al de la actual clase dirigente. Sino superior: más de hombres, más espiritual, más cristiano, más todo” (Milani, 1975: 223).

En esta línea y siguiendo la pedagogía del maestro Milani, su alumno Francuccio Gesualdi, intensifica el discurso en cuanto a la finalidad de la escuela y en cuanto al mensaje a transmitir por esta:

“La escuela entonces tiene que transmitir dos mensajes: que todos somos responsables de lo que ocurre en el mundo y que tenemos poder para cambiar el sistema” (Gesualdi, 1998: 24).

“Una vez más la cuestión es política. Hagamos una buena política y los comportamientos individuales correctos vendrán por sí mismos. También en el ámbito de la escuela como en el resto de ámbitos de la vida social y económica, hay que incluir el compromiso político para transformar las reglas y las estructuras” (Ibídem: 9-10).

Analizando la obra y trayectoria de don Lorenzo Milani, resulta fácil determinar los ejes sobre los que sostuvo su “ser” y su pedagogía: espiritualidad, amorosidad y compromiso político. Pero existen otros rasgos del “ser” de Milani que son importantes mostrar para entender y comprender su excepcionalidad.

Una de las peculiaridades que lo caracterizan en su originalidad es la capacidad para provocar. Por un lado, es un *provocador de conciencias*. Nadie como él para estimular el conflicto interno en las personas a través de la palabra, el estudio, la

reflexión y la crítica. Una provocación dirigida a buscar el replanteamiento de posicionamientos ideológicos, de costumbres sociales, de formas de entender la vida. Su provocación era radical, contundente, hiriente, feroz, sin piedad y sin tacto. Con tal de encontrar el cambio y la transformación sus ataques eran demoledores.

“Yo a mi pueblo le he quitado la paz. No he sembrado más que discordias, discusiones, posturas ideológicas opuestas. Siempre he afrontado las almas y las situaciones con la dureza que corresponde al maestro. No he tenido ni educación ni miramientos, ni tacto. Me he echado encima un montón de odio, pero no se puede negar que todo estado ha elevado el nivel de los temas de conversación y de interés de mi pueblo. Pero enseño hasta a quien me prendería fuego” (Milani, 1975: 119).

Milani era consciente del odio y las discordias que levantaba entre los receptores de sus censuras, pero aún así, su firmeza no se debilitaba pues, detrás de toda condena existía un argumento muy bien consolidado y estructurado, y un estudio pormenorizado de la realidad analizada. Así, su primera obra escrita y publicada *Maestro y Cura de Barbiana: Experiencias Pastorales*, (1975) es todo un acto de provocación hacia su feligresía, superiores, empresarios, y sociedad en general; sin contemplación ni miramientos. Tanto llegó a provocar y a molestar que fue censurada por sus superiores varios meses después de su publicación.

Su educación estaba sustentada en la provocación: para despertar las almas dormidas, provocando para despertar la sabiduría. Por ello, podemos considerarlo también por otro lado como un *Provocador de sabiduría*.

“Milani ciertamente ha sido un maestro de todo y de nada. Ha provocado la sabiduría. Era muy fácil perder su melodía si no se estaba atento a los silencios y desacordes de su entorno. La voz de don Milani (o sus escritos) sonaron siempre disarmónicos en su contexto histórico italiano; tal era el ruido circundante. Sus palabras –todo él es palabra- invaden el texto, desbordan las situaciones descritas y reducen al lector al papel de meros oyentes, acordes o discordes, pero oyentes” (Corzo, 1981: 36).

La finalidad principal de Milani era desarrollar en sus educandos una sabiduría de vida, un saber vivir para la libertad desde la igualdad y la dignidad de las personas¹⁴³. De esta forma, en la escuela del maestro-cura los contenidos de las disciplinas no eran

¹⁴³ “La palabra con su dignidad vivificadora, les dará la capacidad de vivir, de transformar y de construir” (Martí, 1977: 91-93).

fundamentales, pues su educación estaba enfocada para la vida¹⁴⁴. Enseñar a vivir desde la consideración del joven como un universo de dignidad infinita.

“El alma del joven, como la de cualquiera, “es un universo de dignidad infinita”. La iniciación que propone don Milani es el más antiguo método de enseñanza. Consiste en creer en el pequeño/a humano que tienen delante para que él crea en ti. De este modo, agarrado de la mano de su maestro, superando el terror de lo desconocido, el discípulo se atreve a llegar más lejos de dónde llegó su maestro. El que inicia te lleva hasta las puertas del laberinto, lo demás es cosa tuya. La única materia importante es la vida misma” (García Domingo, 2004: 57).

Otra de las características peculiares del “ser” de don Lorenzo Milani era su autonomía, su libertad, su independencia, su albedrío. Milani era un *animal libre*, una persona con una voluntad indomable que decepcionaba a quién lo quería catalogar.

“Nada encaja en este cura” (García Domingo, 2004: 11)

“Don Milani decepciona a quien lo quiere catalogar y ponerle en una vitrina. *Don Milani es un animal libre*. Ser enemigo de los industriales no equivalía a ser amigo de los comunistas” (Ibídem: 46-48).

Siempre buscando caminos diferentes a lo establecido y a la norma general. Ya desde joven, Lorenzo se convierte en excepción, pues nacido en una familia burguesa, laica y judía, se hace católico y pobre entre los pobres, realizando un auténtico “suicidio de clase”, como lo denomina Virginia Guichot.

“Don Milani realiza un “suicidio de clase” puesto que abandona a los suyos –los privilegiados sociales– para dedicarse en cuerpo y alma a servir a los más pobres, a los marginados, a los “últimos”, como él mismo los llama (Guichot, 2008: 81-103).

A don Milani constantemente lo intentaban clasificar, pero siempre sin éxito. Le llamaron “cura comunista” sin identificarse políticamente nunca con el comunismo, y también lo condenaron por ir en contra de la Iglesia siendo totalmente fiel a ella y obedeciendo plenamente todos sus principios.

¹⁴⁴ “Entrevista a Lucio Bruni (exalumno de la Escuela de Barbiana)

Pregunta: ¿qué aprendiste a lo largo de estos cuatro años?

Respuesta: No te sabría decir, porque lo que aprendí allí fue a vivir...Él consiguió que para nosotros el saber se convirtiera en una auténtica sed. (Bota, 2014: 11)

“Nos será fácil comprender la apreciación que Milani ha hecho del comunismo a lo largo de su vida. Su aprecio de la sensibilidad social del comunismo no implica la menor estima por su doctrina teórica o por su visión de la realidad” (Corzo, 1981: 218:221).

“Ser enemigo de los industriales no equivalía a ser amigo de los comunistas. Don Milani se enorgullecía de su falta de neutralidad. Contra el amo siempre, contra el propietario de las tierras que trabajaban otros, contra el que se apropiaba del trabajo ajeno sin haberlo sudado. Del lado de los vendidos. Así se lo da a entender don Milani a un joven comunista de San Donato: “Pipeta, no te fíes de mí; aquel día te traicionaré” (García Domingo, 2004: 46-48).

Otra prueba contundente de su capacidad crítica y de su autonomía y libertad es el testimonio de su alumno Lucio Bruni, él cual manifiesta la capacidad de deriva de don Milani en sus posicionamientos personales en diferentes elecciones electorales:

“Políticamente él no pertenecía a ningún partido. Cuando yo estaba con él, lo acompañamos a votar tres veces y las tres veces votó a partidos distintos. En realidad nos enseñaba a no tener prejuicios, a criticar a todas las ideologías” (Bota, 2014: 10-11).

Pero una de las facetas más sorprendentes de la personalidad de don Lorenzo Milani, debido a la cultura de su momento y de su tiempo vivido, fue su mirada cosmopolita de la vida. Se consideraba ciudadano del mundo, un “ser cosmopolita”, preocupado y responsable de todos los acontecimientos que se sucedían en cualquier parte del planeta. A Milani le parecía muy ridículo eso de dividir el mundo en italianos y extranjeros, para él era preciso ampliar la noción de patria, hacerla más seria, más global.

“El ciudadano del mundo. A Don Lorenzo le parecía muy ridículo eso de dividir el mundo en italianos y extranjeros. Era mucho más serio dividir el mundo en oprimidos y opresores. Los primeros eran su patria. Los segundos eran los extranjeros para él. Era preciso ampliar la noción de patria, hacerla más seria, más digna del hombre” (Martí, 1977: 55-57).

Ya expuesto su compromiso político y fidelidad a su territorio (llegando hasta entregar su vida para tal menester), su campo de pensamiento y acción se extendía a nivel mundial. Su capacidad para trascender a nivel de globalidad era totalmente inaudita entre las personas de su época. Fue un “ser” que se anticipó al siglo XXI, que amplió las fronteras a una perspectiva universal. Una prueba fehaciente de esto fue su

determinación para orientar a estudiar y trabajar a sus alumnos en diferentes partes del mundo para que adquirieran y dominaran otros idiomas, ampliaran sus experiencias laborales y culturales, para abrazar la riqueza del universo.

Creemos poder afirmar que la excepcionalidad de la pedagogía de don Lorenzo Milani se debe a su “ser”, un ser humano que hizo escuela para cambiar el mundo. La teoría educativa personalista que representa no tiene razón de ser fuera de su persona; por ello, Milani era su escuela y su escuela no tenía fundamento sin él; “don Lorenzo, con su personalidad y su total dedicación de maestro, era la escuela” (Pietro Ichino en Fedeli, 2014: 12). Su método pedagógico resultó ser elocuente a ojos del mundo por su significación y por su relevancia pero con la muerte del maestro-cura toda su esencia se disipó en su singularidad.

El modelo pedagógico de don Lorenzo Milani careció de fundamentos técnico-científicos, no se apoyaba en bases teóricas, ni estaba sustentado en el rigor de las ciencias de la educación. Su pedagogía nacía y se desarrollaba en la vida misma¹⁴⁵, en su particular y peculiar manera de concebir el hecho educativo y su antropología sobre el ser humano y sobre la humanidad¹⁴⁶. La pedagogía que se seguía en la escuela de Barbiana era la “pedagogía del sentido común”¹⁴⁷, cultivando en cada educando lo que le hacía falta y demandaba. Utilizando los contenidos que proporciona la vida real.

“Escuela activa y de la vida: aplicación del activismo pedagógico utilizando lo más posible datos y hechos de la vida real” (Negrín y Ciordia, 2007: 180).

La Escuela de Barbiana se dio a conocer principalmente por su radical obsesión por desarrollar su finalidad suprema: “dar la palabra, las herramientas lingüísticas a los oprimidos, a los pobres” para defenderse de las injusticias, de la manipulación de la clase dominante, de los medios de comunicación; para que los “últimos” de la sociedad

¹⁴⁵ “El programa lo proponía la vida misma” (García Domingo, 2004: 90).

¹⁴⁶ “La consecuente sensación de caos supuso uno de los primeros obstáculos con los que, como se puede ver, los alumnos se toparon. Milani tenía las ideas muy claras sobre lo que quería y el modo de alcanzarlo. Su poca pericia respecto a los métodos pedagógicos se compensaba con su forma de ser y de pensar” (Ibidem: 101).

¹⁴⁷ “Pedagogía Individualizada. Pedagogía del Sentido Común. Si conocer a cada uno de los alumnos de pies a cabeza y proponerle aquello que le hace falta, se llama “pedagogía individualizada”, en Barbiana ya no se podía ir más lejos. En definitiva, en Barbiana se aplicaba simplemente la “Pedagogía del sentido común” que, por otra parte, ha sido la de los más grandes pedagogos” (Martí, 1977: 64).

se convirtieran en protagonistas de sus vidas y no en simples marionetas; haciéndolos más autónomos, más críticos, con capacidad para decidir por sí mismos.

“Era precisa una nueva escuela (su Escuela Popular). Una escuela que diese al pueblo la posesión de la lengua, la coherencia de la razón, el sentido y el valor del tiempo, la conciencia de clase oprimida” (Martí, 1977:34).

“En el terreno pedagógico, su principal fuente de interés será dar la palabra a los pobres una voz que sea la suya propia, no la de los burgueses, la de los patronos, la de la clase dominante. Su interés es proporcionarles las herramientas lingüísticas que les permitan defenderse ante las injusticias, ante los intentos de manipulación y adoctrinamiento por parte de los poderosos. La finalidad de la escuela, para Milani era la de formar hombres dedicados al prójimo, unos seres humanos que gozaran de autonomía, que fuesen capaces de darse a sí mismos sus propias normas, con criterio propio, auténticos soberanos y no súbditos de nadie” (Guichot, 2008: 81).

Para tal fin, Milani creó un gran entramado de elementos didácticos precursores e inéditos hasta la fecha en otros modelos y teorías pedagógicas. Todos ellos tenían en común el dominio del lenguaje como medio de libertad, esto es, concebir la escuela como proceso de liberación.

“Para Milani el proceso de liberación pasaba por el dominio de la palabra, del lenguaje como vehículo de comunicación” (Del Pozo y otros, 2004: 277-281).

“Milani siente que es necesario crear una nueva escuela que se ocupara de los pobres y, especialmente, de facilitarles el acceso a la cultura y a la palabra, el dominio del lenguaje que les permitirá desarrollar una alternativa liberadora” (Negrín y Ciordia, 2007: 178).

De esta forma se establecen los fundamentos de la “escuela liberadora” en contraoposición a la “escuela bancaria”, una escuela liberadora que se hace a sí misma en la observación crítica continua de lo que pasa en la vida, donde el buen alumno es un ser libre, responsable de los otros, con capacidad de luchar y el maestro es uno más que obliga a ver y a decidir. En este tipo de educación aprender es interpretar y pronunciarse continuamente en una escuela que es la vida misma. “Esta *educación liberadora* se propone sustituir a la *educación bancaria*, donde el aprender es tragar conocimientos como un embudo y el fin es el de adquirir un montón de conocimientos, más o menos necesarios con el título correspondiente, como condición necesaria para entrar en la sociedad. En este tipo de educación el alumno es un depósito de conocimientos, el

maestro es un depositador y la escuela un estanco, una tienda, una universidad” (Casa-Escuela Santiago Uno, 1996: 54).

Son muchos los elementos didácticos introducidos por don Milani que hacen del modelo pedagógico milanista uno de los más reconocidos de la historia de la educación, de ahí que esté considerado como una de las pedagogías más importantes del siglo XX y de todos los tiempos al estar incluidas en diferentes obras que recogen las principales teorías e instituciones contemporáneas de educación¹⁴⁸.

Entre los métodos didácticos utilizados por Milani podemos destacar el método de escritura común, las entrevistas a los visitantes, los viajes al extranjero, el aprendizaje de idiomas, las clases entre los mismos alumnos, la ausencia de notas, exámenes y suspensos.

“Son muchos los elementos didácticos introducidos y don Milani puede pasar a la historia de la pedagogía aún cuando sólo se recordara de él la colectiva *Carta a una Maestra*, llena de vida y entusiasmo por la escuela a través del método de escritura común, pero junto a él quedan otras prácticas escolares no menos apasionantes; las entrevistas a los visitantes, los viajes al extranjero, el aprendizaje de idiomas, las clases entre los mismos alumnos, el pleno tiempo, la ausencia de notas, exámenes y suspensos. Su voluntad de aplicar remedios eficaces a la selectividad social, actuada a través de la escuela, ha sido firme y concreta” (Corzo, 1981: 247).

Prácticamente la totalidad de las personas que han estudiado y desarrollado la obra de don Lorenzo Milani han descrito de forma ilustrativa estos métodos metodológicos, coincidiendo todos ellos en su génesis. A continuación vamos a desarrollar los aspectos más importantes de la metodología de Milani, pero sería significativo comenzar con la descripción que hacen de la escuela de Barbiana los propios alumnos de don Lorenzo en la carta que escriben a los chicos de la escuela de Piadena para hacernos una idea genérica a primera vista de la escuela.

¹⁴⁸ Colom, J. A. (Coordinador) (1998): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel Educación. Barcelona; Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. (2000): “Pedagogías del siglo XX”. Editorial Cisspraxis. Barcelona; Del Pozo, M^a del Mar y otros (2004): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva. Madrid. Negrín, O. y Ciordia, J. (2007): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.

“Nuestra escuela es privada. Está en dos habitaciones de la casa parroquial más dos que nos sirven de taller. En invierno estamos un poco estrechos. Pero desde abril a octubre tenemos la clase al aire libre y entonces el sitio no nos falta. Ahora somos 29. Tres chicas y 26 chicos. Sólo nueve tienen la familia en la parroquia de Barbiana. Otros cinco viven hospedados en familias de aquí, porque sus casas están demasiado lejos. Los otros quince son de otras parroquias y vuelven a casa cada día: unos a pie, otros en bici, otros en motocicleta. Alguno viene desde muy lejos, por ejemplo Julián camina por el bosque casi dos horas para venir y otro tanto para volver. El más pequeño de nosotros tiene 11 años, el más grande 18. Los más pequeños hacen primero de media; luego hay segundo y tercero de formación profesional industrial. El horario es desde las ocho de la mañana a las siete y media de la tarde. Hay sólo una breve interrupción para comer. Por la mañana, antes de las ocho, los más próximos generalmente trabajan en su casa, en el establo o en partir leña. No hacemos recreo y jamás un juego. Cuando hay nieve esquiamos una hora después de comer, y en verano nadamos una hora en una pequeña piscina que hemos hecho nosotros. A estas cosas no las llamamos recreo sino materias escolares particularmente apasionantes. El cura nos las hace aprender sólo porque podrán sernos útiles en la vida. Los días de clase son 365 días al año y 366 bisiestos. Los domingos se distinguen de los otros días sólo porque tenemos la misa. Tenemos dos habitaciones que llamamos “el taller”. Allí aprendemos a trabajar la madera y el hierro y construimos todos los objetos que nos hacen falta para la escuela. ¡Tenemos 23 maestros! Porque menos los 7 más pequeños todos los demás enseñan a los que son más pequeños que ellos. El párroco enseña solo a los más mayores. Para obtener los títulos vamos a hacer los exámenes como libres a las escuelas estatales” (García Domingo, 2004: 81-82).

Lo que más destaca en esta descripción, al igual que en la metodología de Milani, y en las múltiples publicaciones sobre la obra y vida del maestro-cura es, sin duda alguna, el calendario y el horario de la escuela. Una escuela a “tiempo completo”, todos los días del año y doce horas diarias de media de trabajo. La *educación liberadora* para cumplir con su cometido debe compensar el déficit cultural y la deficiencia metacognitiva de su alumnado a través del aprovechamiento del tiempo. Por ello, una de las máximas de don Lorenzo Milani fue “el valor del tiempo”.

“Lorenzo Milani saca una conclusión pedagógica muy importante: *el valor del tiempo*. El análisis del hecho de la diversión, con el correspondiente descubrimiento del valor del tiempo. Una vez convencido de que la diversión constituía la ruina de la clase obrera” (Martí: 1977: 26-27).

“Era preciso hacer escuela a todas horas. Así surgió la escuela de Barbiana, la escuela que no suspendía a nadie, que no tenía fiestas ni vacaciones, y que se proponía un fin mucho más alto que cualquier otra escuela de Italia. Desde aquel día hasta su muerte, dedicó todas las horas del día y todos los días del año a hacer escuela a aquellos muchachitos analfabetos” (Ibíd.: 43)

Milani tenía claro que la única opción que tenían sus educandos para ocupar un lugar digno en la sociedad era pasar el mayor número de horas en la escuela, pues para el desfavorecido el tiempo fuera de la escuela era tiempo perdido para aprender, para dominar los recursos metalingüísticos, para adquirir conocimientos, en definitiva, para elevarse a un nivel superior.

“Crear una *escuela a tiempo completo* para los niños del pueblo dentro de la parroquia cuya característica fundamental sería su funcionamiento “a tiempo completo”, esto es, durante todas las horas del día, todos los días de la semana y todas las semanas del año, sin vacaciones ni recreos. Para el pobre, todo el tiempo que pasaba fuera de la escuela eran horas perdidas para aprender, para acceder a unos conocimientos” (Del Pozo, M^a del Mar, 2004: 277-281).

“Para conseguir esos objetivos educativos que se dirigían al logro de auténticas personas, libres, autónomas, con capacidad de decidir por sí mismos, los niños y jóvenes pobres, de los estratos sociales inferiores, deberían de estar en las escuelas el mayor número de horas posibles, por eso la *escuela de Milani funcionaba a tiempo completo*: durante todas las horas del día, todos los días del año (sin vacaciones ni recreos)” (Guichot, 2008: 81).

La *escuela a tiempo completo* posibilitaba un ambiente de serenidad que favorecía el trabajo crítico y la reflexión, la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los diferentes ritmos de desarrollo de cada educando y la ayuda mutua entre los alumnos/as para avanzar todos juntos/as; desarrollándose de esta forma tan natural valores como la solidaridad y la cooperación, el compromiso, las ganas de servir y el afán de aprender. De ahí que muchas personalidades estudiosas de la obra de Milani definieran su escuela como “educación socialista o “escuela solidaria”¹⁴⁹.

“*Escuela a tiempo completo*. La expresión “a todo tiempo” no equivale a “clase continua”. Se trata de crear un ambiente educativo continuado en el cual el muchacho se pueda ir desarrollando según su propio ritmo, un ambiente de serenidad que favorezca el trabajo y la reflexión, sin la obsesión del timbre, sin la angustia de acabar un programa el quince de junio, sin el miedo del suspenso; un ambiente en el que la curiosidad del muchacho quede siempre satisfecha, sin prisas, llegando a las últimas consecuencias. Sin preocuparse por determinar donde empieza una asignatura y donde acaba otra; un ambiente en el que no se considera una “pérdida de tiempo” ayudar a los compañeros y avanzar todos

¹⁴⁹ Véanse los siguientes textos:

“La escuela de Barbiana que podríamos situar dentro de una línea de *Pedagogía Socialista*” (EMA: Enciclopedia del Mundo Actual, 1978): “Por eso Barbiana era una *escuela solidaria* donde el más dotado echaba una mano al menos dotado. En Barbiana se nos daba el saber para que pudiéramos adquirir dignidad tanto en el plano individual como en el colectivo” (AAVV. *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años*, 2000:120-122).

juntos; un ambiente en el que no hay listos y tontos, sino tan solo muchachos con ganas de servir y de aprender” (Martí, 1977: 79).

La mejor forma de comprender el ambiente de tranquilidad y serenidad que facilitaba la “*escuela a tiempo completo*” ante el hecho educativo es el testimonio de uno de sus alumnos. A través de sus palabras podemos constatar como el horario no estaba fragmentado en tramos horarios, como el desarrollo y el dominio de la palabra ocupaba prácticamente toda la jornada escolar (idiomas, lectura del periódico, análisis y debate sobre noticias, etc.), y como lo importante era que los alumnos/as asimilaran y acomodaran en su totalidad el contenido tratado.

“Por las mañanas solíamos dar una asignatura clásica. Así, por ejemplo, la mañana entera se dedicaba a las matemáticas. Y lo mismo cuando dábamos lengua extranjera, por ejemplo francés: también le dedicábamos toda la mañana. Por las mañanas, como regla, se daban las materias clásicas. Dábamos italiano, una materia que siempre daba don Milani, mientras que las demás materias nos las enseñaban entre nosotros mismos... Recuerdo que, en tercero, yo enseñaba historia, geografía y química a los chicos de primero y segundo. En realidad estudiábamos 4 lenguas extranjeras (francés, alemán, español e inglés), aunque nos examináramos solo de una... ¡Cada día era diferente! Por las mañanas, normalmente íbamos a la iglesia, donde don Milani oficiaba la misa y, cuando llegábamos, íbamos allí a saludarle. Después, las mañanas las dedicábamos a las distintas materias: por ejemplo, el lunes francés, el martes italiano, el miércoles historia, etc. pero solo las mañanas. Todos traíamos la comida de casa y comíamos juntos. Después, estábamos una o dos horas con don Milani leyendo el periódico, normalmente más de dos. Hay que decir que leíamos el periódico de días anteriores, porque a nosotros nos llegaban con retraso. Leíamos el periódico y, si había alguna cosa interesante, hablábamos de ella durante tres o cuatro horas, no había límite, podíamos estar toda la tarde discutiéndola y comentándola entre todos... La programación se hacía de un día para otro. Por las tardes también se escribía sobre un tema, pero no un tema abstracto, sino sobre algo que hubiera ocurrido en realidad, por ejemplo sobre un accidente ferroviario o sobre alguno de los temas que habíamos leído en el periódico” (Entrevista al alumno Lucio Bruni en Bota, 2014: 9).

Como se puede constatar en esta entrevista el dominio de la lengua en la escuela de Barbiana era lo prioritario, de ahí que se trabajaran cinco idiomas (italiano, español, francés, alemán e inglés) y la importancia que se le otorgaba a la lectura¹⁵⁰. La lectura

¹⁵⁰ “La enseñanza de la lengua ocupaba, por supuesto, el primer lugar entre las asignaturas. Los pobres necesitan con urgencia el dominio de la palabra. He aquí un ideal de Don Milani: “Cuando el pobre sepa dominar las palabras como si fueran personajes, la tiranía farmacéutico, del orador público y del prohombre, quedará derrumbada. La palabra con su dignidad vivificadora, les dará la capacidad de vivir, de transformar y de construir” (Martí, 1977: 91-93).

principal (todos los días) era el periódico, la correspondencia de los alumnos que estaban en el extranjero y libros de lectura (de temática política)¹⁵¹. También se desarrollaba el ámbito de la lingüística a través de la escritura colectiva, las entrevistas a los visitantes, etc.

Como hemos podido constatar, la programación curricular brillaba por su ausencia, al igual que la parcelación de materias o asignaturas¹⁵². Los contenidos se iban desarrollando en función al esquema de educación preestablecido en don Milani y a los acontecimientos de la vida misma. Así todas las asignaturas eran adaptadas y cultivadas desde el criterio del maestro-cura. En la escuela de Barbiana existían unas asignaturas sentenciadas por Milani y prácticamente derivadas al ostracismo como el Latín (una lengua muerta que no interesaba) y la Educación Física (no se hacía ningún deporte de equipo ni de pelota, solo la actividad física natural de la vida de Barbiana como subirse a los árboles, cortar madera, esquiar en invierno). En otras asignaturas importaba más lo que no venía en los libros de texto que lo impreso. En la materia de Historia, los libros representaban una ofensa para los pobres, pues estos habían sido escritos por los vencedores. Por tanto había que poner en duda que los vencidos eran los malos. En Geografía interesaba todo lo que decían los mapas y los libros de texto, y todo lo que no decían como: el hambre, los monopolios, los sistemas políticos, el racismo. Después estaban las asignaturas que se desarrollaban en relación a la vida misma como las Ciencias Naturales, la Religión y las Matemáticas. El libro de las Ciencias Naturales era el propio bosque, para las Matemáticas se trabajaban aquellos contenidos que se utilizaban en el día a día como medir, contar, calcular, proyectar, etc. La Religión era algo especial ya que, siendo una escuela católica e impartida por un cura, era una

¹⁵¹ “La principal lectura en Barbiana era el periódico, la historia del día anterior. Y a partir del periódico, de ese trozo de historia, se hacía más historia, geografía, política, lengua, dibujo, matemáticas y lengua extranjera. Era preciso leerlo y discutirlo cada día. Otra lectura obligada era la correspondencia, sobre todo la de los alumnos que trabajaban en países extranjeros. Finalmente cabe destacar algunos libros clave en Barbiana, a saber: - Los evangelios de Jesús de Nazaret, - Las apologías de Sócrates, de Platón y de Jenofonte, - La autobiografía de Gandhi, - Las cartas del piloto de Hiroshima. Todos ellos tenían en común las vidas de hombres que habían vivido trágicamente enfrentados con el orden jurídico de su tiempo y habían combatido para hacerlo mejor. La lectura era un proceso largo. Era necesario entender cada palabra, descifrar su etimología, seccionarla de todas las maneras posibles, para llegar a encontrar su verdadero significado. En Barbiana no había prisas; si al final de una jornada de trabajo se habían captado el significado de 10 palabras, la escuela había cumplido con su cometido” (Martí, 2011: 19).

¹⁵² “No te habrá pasado desapercibida la ausencia de un guión preestablecido antes de la jornada escolar. Tampoco hay ninguna constancia de parcelación de las materias durante períodos de tiempo de una hora o 45 minutos “(García Domingo, 2004: 101).

escuela aconfesional¹⁵³. Para Milani, la Religión iba implícita en el servir a los “últimos”, pues para él “ser maestro, ser sacerdote, ser cristiano, ser artista, ser amante y ser amado son en la práctica la misma cosa” (Corzo, 1981: 269). Pero había una asignatura que (junto a la lengua) sobresalía por su importancia. Esta materia era la Educación Cívica, una educación que instaba a la participación política en la sociedad, al compromiso cívico. En este ámbito el estudio de la Constitución tenía un lugar prominente entre los contenidos¹⁵⁴.

Otros aspectos a considerar en el modelo educativo de don Milani, y que tuvieron un papel determinante en el desarrollo de su pedagogía y en la diferenciación de su escuela respecto a las demás, fueron:

¹⁵³ Escuela de Barbiana: “Escuela Católica Aconfesional. “Cuando se quiere a los muchachos verdaderamente como los puede querer solo la madre que los ha hecho o el maestro que los ha parido a la vida del espíritu o el sacerdote que no tiene más hijos que los hechos con los Sacramentos y la Palabra, entonces el problema de la escuela confesional o no confesional se hace absurdo, ocioso” (Corzo, 1978: 81).

¹⁵⁴ “Otras asignaturas:

Historia: Un instrumento que había que tener a mano en la clase de historia era la Constitución. Los libros de historia eran una ofensa a los pobres, pues estos libros habían sido escrito por los vencedores. Por tanto había que poner en duda, que los vencidos sean los malos. Había que estudiar a fondo los personajes que pasan de manera fugaz, porque uno de ellos se llama Mahatma Gandhi.

Religión. La escuela de Barbiana no pretendía ser confesional. Para hacer escuela no era preciso partir de los dogmas católicos. La Fe es una manera de pensar y de vivir.

Educación cívica. Lugar preminente de la educación cívica en la escuela de Barbiana. Se había llegado a una noción de “política” muy noble y muy sencilla al mismo tiempo. “El problema de los demás es igual al mío. Superarlo todos juntos es la política. Superarlo uno solo, es la avaricia” El estudio de la Constitución era fundamental.

Ciencias Naturales. Los muchachos de la montaña siempre tienen abiertos ante los ojos el gran libro del bosque y del campo.

Latín: Una lengua muerta no interesaba. Por tanto no se daba latín en Barbiana.

Geografía: En cuando a la geografía interesaba todo lo que decían los mapas y los libros de texto, y todo lo que no decían, a saber: el hambre, los monopolios, los sistemas políticos, el racismo. Se disponía de aparatos meteorológicos y astronómicos.

Educación Física. La actividad física más practicada era encaramarse en lo alto de una encina, de cortar troncos a hachazos y transportarlos a casa. Algo de esquí en invierno y natación en verano.

Matemáticas. Había que conocer todas aquellas que sirven para la vida: contar, medir, calcular, prever, proyectar, estadística.

Filosofía: La filosofía interesaba si era capaz de llenar toda una vida. Había que tomar decisiones. Era mejor equivocarse, convencido de una posición, que jugar a intelectuales que lo saben todo y no hacen nada” (Martí, 1977: 96-105)

- *Autoridad:*

Sin duda alguna la autoridad de don Lorenzo Milani constituyó un pilar básico en la escuela de Barbiana. Una autoridad forjada en la firmeza, en la disciplina, en el compromiso y en la responsabilidad hacia él mismo y hacia sus educandos. Pero la autoridad del cura-maestro también estaba soportada en su gran inteligencia, en su código ético y moral, en su esperanza utópica y en su confianza en sí mismo y en sus jóvenes.

El poder de Milani se alineaba junto al autoritarismo, su autoridad era pedante en muchas ocasiones y ocasionaba miedo a muchas personas. En multitud de situaciones se mostraba intolerante y alguna vez despiadado, pero no creía posible la educación sin una auténtica amorosidad al prójimo y una confianza absoluta en los educandos.

“Don Lorenzo concebía un maestro muy presente, muy duro, muy autoritario, diríamos, si esta palabra no se prestara a equívocos. La manera de hablar de Don Lorenzo era perturbadora, brutal. No era un cura simpático, y lo sabía muy bien. Más bien era de los que dan miedo, alejaba a determinada gente. A veces tenía un aire de pedantería, casi siempre se mostraba intolerante y alguna vez incluso despiadado. Pero todo ello respondía a su método dialéctico, a un astuto plan de verdadera eficacia educativa. De este modo conseguía despertar el amor propio de sus alumnos, abrir su natural generosidad y ansia social. Porque autoridad y confianza no están necesariamente reñidas. Don Lorenzo era autoritario, pero no creía posible la educación sin una absoluta confianza en los muchachos” (Martí, 1977: 78-82).

“¿Don Milani era autoritario con vosotros? ¡Sí, bastante! Pero yo no le tenía miedo. Pero si se enfadaba, si veía a alguien que “pasaba”, que estaba ahí pero no hacía nada, incluso si veía a alguien que no se esforzaba, se enfadaba. Sobre todo se enfadaba si percibía que alguien le tomaba el pelo... Primero le abroncaba ante todo el mundo; después lo tomaba aparte y le explicaba que era importante que se interesara por lo que hacía, que para algo estaba allí... (Entrevista al exalumno Lucio Bruni en Bota, 2014: 6).

- *Comunidad de Intereses:*

Otra de las potencialidades de la escuela de San Donato de Calenzano y de Barbiana era el trabajo en comunidad. En estas escuelas todos se sentían importantes, los privilegiados eran los que presentaban más dificultades ante el aprendizaje. Todos hacían de maestros, todos y todas colaboraban en la tarea educativa.

“En Barbiana todo era común: las mesas, los libros, el periódico, la correspondencia. Se leía y escribía conjuntamente. Juntos recibían las visitas. Los muchachos mayores hacían de maestros de los pequeños. En esta vida completamente en común, lo que valía era avanzar “todos” unidos” (Martí, 1977: 90).

- *Combinación de escuela y trabajo.*

Fue muy importante para el desarrollo de la pedagogía de Milani el combinar la escuela con el trabajo, debido a que los jóvenes de aquel momento y de aquel contexto necesitaban ayudar a sus familias con las tareas domésticas (ganadería, agricultura, etc.) pues estas actividades eran el sustento de estos. La formación y el trabajo desarrollados al unísono propiciaron personalidades muy robustas en los educandos, los cuales eran capaces de soportar un alto grado de exigencia y sufrimiento, ya que tenían que levantarse muy temprano para ayudar en las tareas de la casa y después marchar hacia la escuela hasta por la tarde-noche, y así todos los días del año.

“El maestro-cura de Barbiana se pegaba con los padres para que dejaran a sus hijos ir a la escuela. Sufría indeciblemente cuando uno se le marchaba (cuenta que hasta se puso delante de la casa de un alumno con el propósito de no marcharse nunca hasta que sus padres le permitiesen regresar a Barbiana)... El párroco se ganó la confianza de cada uno de los padres hasta el punto de que muchas familias renunciaron a la ayuda asidua de los hijos en las tareas ganaderas y agrícolas” (García Domingo, 2004: 82-88).

- *La persona como causa final de la escuela.*

La persona como causa final de la escuela era la línea directriz de toda la pedagogía de Milani. Por ello, ante todo hecho educativo estaba la persona, pues como él decía “Un alma sola es un universo de dignidad infinita” (Corzo, 1981: 224). Por tanto, él creía en la necesidad de una escuela diferente, una escuela distinta a la estatal; una escuela oficial que para don Lorenzo funcionaba como “un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos” (Martí, 1977:66). De ahí que la escuela de Barbiana no suspendía a nadie, no hacía repetir, no seleccionaba y no excluía a ninguna persona¹⁵⁵.

¹⁵⁵ “Así surgió la escuela de Barbiana, la escuela que no suspendía a nadie, que no tenía fiestas ni vacaciones, y que se proponía un fin mucho más alto que cualquier otra escuela de Italia” (Martí, 1977: 43).

Todas estas construcciones didácticas y metodológicas hicieron de la pedagogía de Milani un modelo educativo alternativo al estatal y al oficial, un enfoque educativo diferente que logró transformar el contexto social en el que se desarrolló. Conocedores de que la escuela de Barbiana y la pedagogía milaniana son imposibles de exportar a nuestro contexto y a nuestro tiempo en su génesis original, pretendemos estudiar las posibilidades de transferir sus principios educativos básicos a nuestro proyecto de *pedagogía personalista comunitaria* para una *Sociedad Deontológica Socialdemócrata*.

4.2. Pedagogía Personalista Comunitaria

Este trabajo viene sosteniendo como tesis -considerándola como probabilidad real- la construcción de una *Sociedad del Bien Común* desde una *Pedagogía Personalista Comunitaria*. En este epígrafe nos disponemos a desarrollar las bases ideológicas y científicas de este modelo, sustentado como hemos establecido anteriormente en diferentes corrientes y teorías educativas y filosóficas (teorías personalistas, corrientes crítico-transformadora y política y educación holística y sistémica). Todas estas teorías presentan puntos de encuentro desde la *Pedagogía Personalista Comunitaria* y algunos matices que las diferencian que ahora vamos a exponer.

El *personalismo comunitario* subyace a un pensamiento compartido desde unas perspectivas humanistas entre Maritain y Mounier, los cuales en su crítica al antropocentrismo renacentista y a las propuestas antropológicas del siglo XIX (capitalismo, marxismo, fascismo) proponen como alternativa un *personalismo comunitario*¹⁵⁶. Esta corriente filosófica se opone tanto a los individualismos como a los colectivismos, sean estos de clase, nación o raza. Para el *personalismo comunitario* el hombre es fin en sí mismo aunque no pueda definirse como el final de sí mismo. Fin en

¹⁵⁶ “Hay entre Maritain y Mounier temas comunes que se desarrollan a menudo paralelamente y alcanzan conclusiones normalmente similares, pero en ocasiones divergentes. Hay, en efecto, un crítica común del pasado sacral de una cristiandad medieval y del antropocentrismo renacentista ulterior, así como de las propuestas antropológicas del XIX (capitalismo, marxismo, fascismo) y frente a ello la alternativa de un personalismo comunitario” (Calo y Barcala, 1987: 196).

sí mismo referido a una Trascendencia que lo supera y le da su sentido último, asumiéndose una realidad dinámica entre comunitario y personal¹⁵⁷

El paradigma pedagógico que enunciamos tiene un enfoque ecléctico, pues tomamos de diferentes teorías y corrientes educativas aquellos presupuestos que inciden de manera destacada en nuestro propósito. Somos conscientes de que “cualquier fenómeno está tejido por múltiples circunstancias y obedece a una complejidad de situaciones” (Traveset, 2007: 38). Esto es, una situación dada debe ser enfocada desde diferentes prismas, integrando en un mismo cuerpo teórico postulados procedentes de diferentes planteamientos, incluso desde posturas antagónicas en su originalidad.

Planteamos un modelo educativo evolucionado respecto al actual, pero que no liquide al vigente en su integridad, ya que entendemos que el sistema educativo imperante responde de forma eficiente a múltiples circunstancias integrantes de la complejidad social y humana vigente. Así consideramos una transformación gradual e integradora. Nuestra propuesta educativa no va en la línea de los teóricos holísticos, críticos y transformadores cuando enuncian la necesidad de un cambio radical en nuestro sistema educativo¹⁵⁸. Entendemos que el término *radical* supone cambiar toda la estructura educativa existente en nuestra comunidad, eliminar por completo un sistema educativo construido a lo largo de años de trabajo y desarrollo constructivo. Esta transformación radical conllevaría una metamorfosis a nivel curricular (objetivos, contenidos, etc.) que produciría una situación de colapso institucional, un cambio de metodología, didáctica y evaluación para los cuales las familias y los educadores no han sido educados, formados y configurados. Un cambio radical conllevaría un “estado de shock”, una situación anárquica con un sistema educativo personalista y humanista

¹⁵⁷“Para el *Personalismo Comunitario* el hombre es fin en sí mismo aunque no pueda definirse como el final de sí mismo. Fin en sí mismo, si bien referido a una Trascendencia que lo supera y le da su sentido último. Se rechaza cualquier posibilidad individualista –más no individualizadora- y se asume esta realidad dinámica entre comunitario y personal” (Díaz Quesada, 2007: 77).

¹⁵⁸ No compartimos algunas propuestas pues reflexiones como la de Naranjo cuando afirma: “La educación actual (que hasta ahora ha sido sobre todo un medio de socialización a través del cual una cultura enferma se perpetúa) debe transformarse en algo muy diferente... Pero la razón por la que necesitamos una reforma radical de la educación es que las demandas de la sociedad están cambiando radicalmente” (Naranjo, 2010: 131-133) o la de Freire: “La educación para la liberación no se limita a reemplazar pizarras por proyectores. La educación verdaderamente liberadora solo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario” (Freire, 1990: 133).

inserto en una sociedad neoliberal y competitiva que conllevaría un riesgo alto de no inserción de los individuos en las dinámicas sociales, productivas y profesionales.

Nuestra tesis establece un cambio progresivo y no radical, en el que la *pedagogía personalista comunitaria* se desarrolla desde la toma de consciencia, desde la iniciativa personal y colectiva de la comunidad escolar y social. La Historia de la Educación nos ha demostrado que los cambios que vienen impuestos desde órganos superiores y desde normativas establecidas no producen los efectos deseados en su originalidad debido a que la “enorme máquina de la educación es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muchos profesores están instalados en sus costumbres y soberanías disciplinarias... Existe una resistencia obtusa, incluso entre espíritus refinados. El desafío es invisible para ellos” (Naranjo, 2010: 378). Los docentes, las familias, los educandos, la administración, la comunidad educativa en general, están insertos en una cultura escolar establecida y un organigrama complejo de modificar, y el sistema educativo a la vez está inmerso en unas dinámicas sociales, culturales, laborales, formativas y burocráticas desarrolladas a lo largo de muchos años y décadas que son prácticamente imposibles de cambiar en un breve y corto plazo de tiempo.

La propuesta que presentamos, defendemos y justificamos es un programa que debe ser ofertado, promovido, financiado y gestionado (parcialmente) por la administración educativa para que vaya instaurándose de forma paulatina en los centros educativos, en las comunidades escolares y en la sociedad en general, ya que debemos tener en cuenta que el cambio de paradigma no solo incide en la comunidad escolar sino que son muchos los estamentos y movimientos comunitarios implicados y afectados en la transformación; como son ayuntamientos, entidades del Tercer Sector, ciudadanía, sistema productivo, universidades, etc. Debemos entender que toda evolución educativa real y consumada tiene que ir paralela a una transformación social y personal integral, con una mutación política, laboral, económica-productiva, cultural, etc.

Esta forma –que planteamos– de enfocar y acometer los cambios educativos trascendentales y significativos que implican conversión de paradigma, enfoque pedagógico, estructural o metodológico de los proyectos educativos y de los centros escolares ya son validados y utilizados en la actualidad por la comunidad educativa contemporánea. Son muchas las experiencias educativas de cambios de este tipo que

van integrándose de forma gradual en los centros escolares y en los contextos sociales, generando así y a su vez nuevas necesidades y demandas que hacen evolucionar a la comunidad escolar, a las personas y a la sociedad. Mutaciones en el tiempo que llevan parejas modificaciones de mentalidades, concepciones y pensamientos en la evidencia de la experiencia propia y ajena, conversiones sujetas a necesidades y exigencias sociales, culturales y profesionales, evolución desde la maduración de los procesos.

Podemos poner varios ejemplos de cómo las transformaciones en educación son más efectivas desde este proceder que desde la normativa impuesta. Así, -y haciendo un recorrido histórico-representativo para atestiguar nuestra propuesta- podemos testimoniar desde Andalucía como los programas y centros bilingües en nuestra comunidad son una realidad que a lo largo de los años ha ido desarrollándose en esta desde la iniciativa propia y compartida. En los inicios del proyecto (convertir a los centros de educación infantil, primaria y secundaria en centros bilingües) la Junta de Andalucía ofertó la posibilidad de que los centros escolares que así lo desearan pudieran solicitar ser considerados centros bilingües al desarrollar un programa curricular bilingüe en el idioma que la institución escolar determinara. En sus inicios fueron muy pocos los centros educativos que emprendieron esta aventura y contienda, andadura llena de desafíos, miedos, incertidumbres, problemas, recompensas y prospecciones. A lo largo de los años y cursos escolares cada vez más centros educativos fueron incorporando el programa de bilingüismo a su proyecto educativo de centro y así la red de centros bilingües fue creciendo y formando un entramado consolidado. Esta transformación ha sido gradual y progresiva conllevando formación del profesorado, ajuste de la administración, elaboración de planes educativos, materiales y recursos didácticos, diseño de guías informativas y de orientación, etc. De esta forma en la actualidad el bilingüismo se ha convertido en necesidad y competencia esencial, social y escolar en la comunidad, ya que el impulso de unos ha arrastrado a los otros; dándose un efecto de tracción en espiral. Nos hallamos ante un movimiento de succión donde un centro de educación infantil y primaria (de una localidad cualquiera) ha proyectado su educación desde un plan bilingüe haciendo que el instituto de educación secundaria (o viceversa) se sienta en la obligación de ofertar también el bilingüismo debido a la congruencia curricular y a las presiones sociales. En esta encomienda el bilingüismo se está instaurando en los centros escolares sin necesidad de obligar a las comunidades educativas mediante normativa e imposición, sino desde la autonomía de acción,

decisión y juicio de los propios interesados, protagonistas e implicados en el proceso educativo.

La misma línea de actuación se está siguiendo en Andalucía con la evolución de los centros educativos hacia las “Comunidades de Aprendizaje”, ofrecimiento de la Junta de Andalucía a los centros educativos. Consiste en un proceso de transformación y evolución continua y sistemática constituida por varias fases¹⁵⁹ que aseguran el desarrollo de un procedimiento sustentado en la reflexión, concientización, introspección, prudencia, juicio y conocimiento de causa. (Junta de Andalucía. Resolución de 26 de mayo de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se reconoce a los centros como “Comunidades de Aprendizaje”).

Por tanto -y volviendo a la Pedagogía Personalista Comunitaria- entendemos que la pedagogía que planteamos debe insertarse en el sistema educativo vigente con intención de transformarlo desde dentro, evolucionando desde lo consolidado progresivamente. Para esta pedagogía resulta crucial la intervención del Estado y de la administración pública. El Estado participará como órgano interventor que promueve y facilita el despliegue de una red de centros en los siguientes términos: a) financiados con fondos públicos y privados, b) autónomos en sus dinámicas y planteamientos, c)

¹⁵⁹ Fase de sensibilización: Consistente en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia para todos los niños y niñas, en contextos plurales y diversos. Las evidencias se analizan de forma conjunta con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad, y los retos que afronta el centro educativo.

Fase de decisión: Es la fase donde el centro asume el compromiso de iniciar o no el proceso de transformación. Esta decisión estará consensuada por el claustro y familiares y estará apoyada por el equipo directivo, el consejo escolar y la administración educativa. Se debe contar también con la implicación de la Comunidad.

Fase de sueño: Es en este momento cuando realmente empieza la labor de transformación del centro educativo. Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el modelo de escuela que quieren, teniendo como modelo el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas.

Selección de Prioridades: En esta fase se establecen las prioridades del sueño, partiendo del análisis de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente. Algunas de las prioridades más significativas son: la biblioteca tutorizada, los grupos interactivos, la formación de familiares, el contrato de aprendizaje, la apertura del centro más horas y días, o la prevención comunitaria de conflictos.

Planificación: Después de que una comisión de personas seleccione las prioridades, se forman comisiones en una asamblea donde participa toda la comunidad educativa, donde se acuerdan decisiones sobre la planificación y se forman las diferentes comisiones de trabajo. Están, por tanto, la comisión gestora y las comisiones mixtas.

Una vez finalizadas estas fases, se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad como un proceso de innovación-experimentación (v. en <www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio>).

con iniciativas propias de gestión y funcionamiento, d) sin ánimo de lucro, e) con presencia importante del Tercer Sector y de la ciudadanía, f) desarrollando proyectos centrados en el ser de la persona pero con propuestas formativas profesionales y emprendedoras laboralmente.

Proponemos un sistema educativo entramado en la estructura existente pero más divergente que el actual. Para esto es importante la entrada de la iniciativa personal y privada como proponen los educadores personalistas antes presentados¹⁶⁰, antitéticos en este postulado a los educadores críticos-transformadores quienes entienden que la educación solo debe ser proyectada, gestionada y desarrollada por el sector público, expeliendo al sector privado como enuncia Henry Giroux en su obra: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*; al determinar que “las escuelas deben ser esferas públicas democráticas dedicadas a potenciar la persona y la sociedad” (Giroux, 1990). En esta contingencia nuestro planteamiento va en la línea de los educadores holísticos y personalistas, con un sistema educativo basado en la conectividad relacional¹⁶¹ que integra todos los elementos del sistema. Nuestro planteamiento es la creación de un sistema poliédrico que integre la educación formal, no formal e informal, la educación pública y la educación privada para de esta forma atender todas las necesidades y circunstancias sociales y personales, pues entendemos que ninguna de estas esferas de forma aislada y particular pueden ocuparse de la totalidad de las singularidades educativas presentes en la sociedad con garantías atencionales de validez y calidad¹⁶².

“Carácter antinómico de la educación. La educación la comprenden y configuran una multiplicidad de dimensiones por lo que presenta una clara estructura

¹⁶⁰ “Los educadores personalistas desconfiaron del monopolio estatal en las cuestiones educativas, siendo más partidarios de la iniciativa privada, aunque también defendieron que el Estado debía subvencionar toda la enseñanza, pero sin ser el único organizador de la misma” (Del Pozo, M^a del Mar y otros, 2004: 267:269).

¹⁶¹ “El siglo XXI es el tiempo en el que la escuela se moverá desde la respuesta consciente y sistémica de la pertenencia a nuestro contexto y desde la amplitud de nuestra mirada..., pues cuando algo nuevo aparece, lo hace gracias al legado de lo que hubo antes. Así pues, es necesario reconocer el papel de las distintas corrientes de pensamiento que han permitido llegar al punto en el que ahora nos encontramos..., con un enfoque sistémico que pone la mirada en la conectividad relacional” (Traveset, M., 2007: 9-19).

¹⁶² “No es forzoso adoptar una política única en el contexto de la globalización. Se puede mantener una formación básica que sea de calidad y promover unos niveles superiores de alta cualificación, se puede facilitar el desarrollo de un currículo acorde con las necesidades de la globalización y promover al mismo tiempo la identidad cultural, se puede mantener la prioridad de la educación pública en la política del gasto y fomentar una adecuada emulación con las escuelas privadas” (Puelles Benítez, 2006: 94-120)

antinómica, es decir cuando hablamos de educación convergen acciones aparentemente contradictorias entre sí, aunque todas ellas son necesarias al aportar cada una de éstas una dimensión específica a la acción educativa. Nuestra educación no es un hecho lineal, ni una acción única, sino que presenta un concepto poliédrico que implica un conjunto muy amplio de acciones e interpretaciones para desarrollar todo su contenido” (García Areito y otros, 2011: 41)

La *pedagogía personalista comunitaria* sí coincide en su génesis, con todas las corrientes educativas que la sustentan, en proyectar la educación hacia el “ser”. La persona se construye desde el compromiso a la comunidad y al prójimo, con perspectiva crítica, transformadora y política. Se trata de una educación que tiene como misión desarrollar seres capaces de vivir y comprometerse como personas, usando la libertad con responsabilidad para el beneficio de los demás. Una educación que despierta en la persona una capacidad crítica para transformar, no solo para interpretar, sino para actuar, para evolucionar desde la acción, desde la política¹⁶³.

La *pedagogía personalista comunitaria* establece como valores supremos a desarrollar en los individuos la solidaridad, el compromiso, la transcendencia personal y social, el amor al prójimo, la libertad y la igualdad. Pero el desarrollo de estos valores no significa repudiar cierto nivel de exigencia con uno mismo y con la comunidad, el esfuerzo individual, la eficacia y la valía. Entendemos que es compatible el compromiso social, la solidaridad y el amor al prójimo con el despliegue de mecanismos de eficiencia competencial.

La pedagogía personalista determina como objetivo prioritario desarrollar el ámbito sentimental en las personas desde el sistema educativo pero sin obviar el desarrollo cognitivo, intelectual y profesional. No podemos centrarnos solo en el desarrollo sentimental y psico-espiritual aboliendo la formación profesional. Nuestra pedagogía es crítica-transformadora desde la socialización, es personalista y humanista desde el esfuerzo para desarrollar la valía personal y la eficacia en una sociedad competencial. La *Pedagogía Personalista Comunitaria* tiene como finalidad lograr la

¹⁶³ “El hombre es un ser político, capaz de producir un pensamiento divergente, creativo frente a las estructuras sociales impuestas. Persona que ha de incrustarse en la comunidad, en la congregación de personas que viven unidas bajo la mínima plataforma común; una plataforma que implica compromiso, obligación contraída, palabra dada, fe empeñada, promesa mutua, que tiende a una incidencia social de carácter radicalmente transformador” (Belenguer, 2002: 20-22).

Sociedad del Bien Común en línea con la *Sociedad Competitiva Cooperativa*¹⁶⁴ que plantea Felipe González (ex presidente del gobierno de España), pero nosotros planteamos invertir los términos, primero cooperativa y después competitiva, una sociedad cooperativa y a la vez competitiva. Una sociedad cooperativa y comunitaria, una sociedad donde los individuos compiten en “*Fair play*”, cooperando por el “*Bien Común*”; colaborando sin desmerecer la competitividad que promueve el desarrollo, que alienta el progreso y la evolución, la competencia como superación de los límites establecidos; buscando la solidaridad, la fraternidad y la ayuda al “*Bien Común*” sin suprimir el desarrollo competencial y prosperidad personal, porque se puede ser cooperativo y competitivo: competitivo con uno mismo, exigiéndose constantemente en el desarrollo personal para ser más cooperativo, más comunitario y solidario.

Aquí la complejidad del propósito: ser persona comunitaria (republicana) que se desarrolla individualmente y en una sociedad competitiva; trabajar para el prójimo sin obviar lo personal; competir sin luchar, sin rivalidad, sin desconfiar, sin hacer daño ni tener enemigos; amar al prójimo y lo que significa la entrega a los demás sin olvidar el desarrollo y crecimiento personal. Por ello, entendemos que para llegar a este estado de Sociedad cooperativa-competitiva necesitamos personas educadas y cultivadas en un estadio supremo en la evolución humana, un estadio psico-espiritual superior al cognitivo, profesional y cívico; personas virtuosas, personas de excelencia.

Para llegar a cultivar este espécimen de persona la educación debe avanzar más allá de la búsqueda del equilibrio cognitivo, sentimental, físico, social, etc. como finalidad principal. Un desafío que ha tenido constantemente nuestro sistema educativo al buscar un modelo educativo integral persiguiendo el equilibrio entre el desarrollo cognitivo y sentimental, entre lo personalista y profesional, entre lo moralista y ético y lo racional.

“El nuevo modelo educativo requiere una mayor sintonía entre el pensar y el sentir y entre el desarrollo de la abstracción y de los diversos aspectos de la personalidad. Se trata de asociar en un mismo acto de significado y en cualquier propuesta educativa el conocimiento con el afecto, el pensamiento con los sentimientos, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores. Estamos hablando, sencillamente, del logro de

¹⁶⁴ Concepto desarrollado por Felipe González en su obra *En busca de respuestas. En tiempos de crisis*, (2013).

una educación integral, una meta que ha estado presente históricamente en todas las pedagogías innovadores” (Carbonell, J., 2012: 15).

Nosotros planteamos un modelo educativo que no busque el equilibrio entre lo cognitivo y lo sentimental como hasta ahora se ha perseguido, nosotros proponemos un paradigma personalista-comunitario que rompe la balanza del equilibrio y que se plantea como prioritario lo personalista, comunitario, psico-espiritual pero que no anula lo cognitivo, lo académico y lo profesional.

Para lograr este nuevo paradigma educativo es necesario acometer cambios estructurales y progresivos en el actual sistema educativo como hemos determinado anteriormente, transformaciones no solo a nivel curricular, reformas no solo a nivel académico, sino una verdadera metamorfosis en los planteamientos teóricos-políticos educativos.

Los pensadores educativos personalistas, críticos, políticos, holísticos y sistémicos coinciden por unanimidad con la *pedagogía personalista comunitaria* en la necesidad de cambiar la educación para transformar la sociedad, haciéndola más humanística, liberadora y transcendental. Esta evolución se cimienta no en la teoría, sino en la acción. Así que el súmmum de este paradigma es la efigie del educador. El cambio de paradigma educativo lleva implícito el establecimiento de un nuevo arquetipo de maestro. Los teóricos, educadores, pensadores y pedagogos consultados y comprendidos en la *pedagogía personalista comunitaria* y corrientes adyacentes coinciden y determinan la condición suprema del maestro en el proceso educativo.

El educador es considerado maestro, intelectual reflexivo, político, crítico y transformador¹⁶⁵. El educador es elevado a un nivel superior que el profesor, ya que desde este posicionamiento el profesor solo lleva a cabo los planteamientos educativos elaborados y planificados en las políticas educativas, quedando así reducido al papel de técnico sumiso que ejecuta las instrucciones de los manuales al uso. El profesor es contemplado como persona que cultiva la civilidad, forma y enseña con la finalidad de

¹⁶⁵ “Hace falta maestros, personas políticas (en el sentido meyorativo) capaces de ofrecer modelos de pensar, de actuar y de sentir. Maestros en los ámbitos de la educación formal e informal” (Belenguer, 2002: 38).

socializar. Por el contrario, el maestro trasgrede el sistema y las personalidades de sus educandos, entra con tacto pedagógico y penetración psicológica en los planteamientos establecidos y en las mentalidades personales individuales para transformar. El maestro arriesga, se posiciona y toma partido por el educando y la comunidad¹⁶⁶.

“Los educadores tendrán incluso que ir más allá de la democratización de sus escuelas y clases. No podrán limitarse a contribuir a generar algunos cambios en la conciencia de los estudiantes, han de colaborar en la realización de la razón fundamental para la reconstrucción de un nuevo orden social, creando una educación verdaderamente humanizadora. El intelectual es algo más que una persona de letras o un transmisor de ideas, los intelectuales son también mediadores y productores de ideas y prácticas sociales; la función que desempeñan es de naturaleza eminentemente política. Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política” (Giroux, 1990).

La conexión íntima, incondicional y fraternal necesaria para movilizar y cambiar mentalidades se sustenta en la vocación personal del educador, donde la relación maestro-educando se fragua desde la conexión afectiva y sentimental, desde el amor como única posibilidad de sacar el mayor partido del educando¹⁶⁷, llegando incluso a enfrentar al discípulo con uno mismo para hacerle encontrarse a sí mismo como sujeto activo frente al mundo que le rodea.

“De ahí el papel fundamental que todos ellos concedieron a la figura del maestro, donde consideraron al educador como ejemplo. Su tarea debería fundamentarse en la relación interpersonal con los alumnos” (Del Pozo y otros, 2004: 267-269).

En este paradigma personalista comunitario el educador se hace autoridad en su sabiduría, en su ser y en su acción. Se revela ante el educando como sentido de verdad y

¹⁶⁶ “El rol de educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo. Los educadores que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación” (Freire, 1990).

¹⁶⁷ “Al saber hay que añadir esa actitud moral para la que no hay otro nombre que el del amor. En el verdadero amor se reúnen todos los motivos de la educación y todas las clases de ayuda educativa, trátase del cuidado básico, de la conducción hacia el mundo y hacia la comunidad o de la preocupación por la salvación del hombre. En el auténtico amor del educador tiene su motivación y perfección últimas las actitudes características básicas” (Fritz, 2009: 150).

totalidad para luego desaparecer en su maestría y hacerse todo y nada, porque el último fin del maestro es ser trivial. De esta forma si en el paradigma constructivista el educando es el protagonista en el proceso educativo y el docente solo toma un papel secundario como orientador, dinamizador y coordinador del proceso, en la *pedagogía personalista comunitaria* el alumno –al igual que en el paradigma constructivista- sigue teniendo un rol protagonista, activo y significativo, -discente que construye su propio desarrollo evolutivo desde la acción, el compromiso y el trabajo personal- pero el educador en este paradigma adquiere un nivel de relevancia igual o superior al del educando. Superior porque es el elemento que propicia la elevación del educando a niveles superiores de evolución en una fusión educador-educando desde la conexión interpersonal.

El maestro es considerado en la *pedagogía personalista comunitaria* como un ser superior, una persona capaz de influir y forjar personalidades, de cambiar mentalidades y crear nuevas realidades.

“De alguna forma, pues, reivindico que se recupere la labor insustituible de los Maestros (...) Yo tuve muchos profesores, pero maestros dignos de ese nombre tuve sólo dos. Como decía el ensayista William Arthur Ward: “El maestro mediocre dice. El buen maestro, explica. El maestro superior, demuestra. El gran maestro, inspira” (González, 2013: 201).

Si bien es común y algo consensuado en la opinión pública el perfil de un buen maestro, determinado bajo unas capacidades significativas como la responsabilidad, el compromiso, la paciencia, la escucha, la oratoria, etc.; el maestro que necesita la *pedagogía personalista comunitaria* debe poseer unas peculiaridades supremas que lo definan como persona emprendedora y líder, capaz de crear y hacer crecer a los individuos que interaccionan con él. Como indica Felipe González en su obra: *En busca de respuestas. El liderazgo en tiempos de crisis* (2013), haciendo referencia a John Quincy Adams (expresidente de los Estados Unidos) y a Benazir Bhutto (primera ministra de Pakistan), el maestro ha de ser un líder que haga soñar a sus educandos.

“Si sus acciones inspiran a otros a soñar más, aprender más, lograr más y crecer más, entonces estamos hablando de un líder” (John Quincy Adams presidente de los Estados Unidos), “donde el liderazgo es un compromiso con una idea, un

sueño y una visión de lo que puede ser. Es hacer lo correcto por educar e inspirar...” (Ibídem, 2013: 1).

Esta concepción de maestro está íntimamente relacionada con la pasión y la política, con la idea continua de mejora, de evolución personal y social. Por tanto, una de las características intrínsecas al maestro es la rebeldía, el inconformismo por lo establecido.

“Yo en cambio, creo que el líder de un proyecto de cambio tiene que ser por definición rebelde: en primer lugar, rebelde consigo mismo; en segundo lugar, rebelde frente a lo que no le gusta de la sociedad o del mundo; y finalmente, rebelde respecto a las circunstancias que dificulten el avance del proyecto que se pretende. Nuestra tarea es mejorar las condiciones de vida de los seres humanos en el mundo al que pertenecemos. La rebeldía es una actitud esencial para cambiar las cosas. No conformarse con uno mismo y con conformarse con lo que va mal; mantenerse vivo y atento a todas las cosas, abierto a todas las posibilidades y dispuesto a aprovechar todas las oportunidades que permitan un cambio positivo” (Ibídem, 2013: 23).

En esta línea, el liderazgo es cualidad suprema del educador y maestro de la *pedagogía personalista comunitaria*. El educador líder debe tener pasión por lo que piensa y por lo que hace para poder vencer todas las dificultades y movilizar los estados de ánimo y creencias de los demás. Y por último un rasgo fundamental en este tipo de educador es la capacidad para coordinar equipos humanos; sabiendo elegir las personas más adecuadas para el cometido, delegar funciones, dirigir debates y discusiones, proyectando confianza e ilusión, y sobre todo, siendo referente y coherente entre lo que se dice y lo que se hace.

Desde este paradigma el maestro se hace eje gravitatorio sobre el que se fundamenta el proceso educativo. La transformación, el cambio de modelo educativo se inicia, está sujeto a la búsqueda y logro de un nuevo perfil de educador, más maestro que profesor. Por tanto, la *pedagogía personalista comunitaria* gravita en torno al educador en su pasión por alcanzar nuevas cotas de evolución a nivel personal y comunitario.

En consecuencia, y a modo de conclusión de este capítulo, la *pedagogía personalista comunitaria* en su objetivo de construir una sociedad más evolucionada a

la actual, propone un modelo educativo crítico con los valores personales y sociales imperantes en la actualidad, en el que la transformación tenga como prioridad los principios del humanismo y el personalismo, siendo más importante el ser y el proceder de la persona en su compromiso comunitario. Y en su coherencia, el maestro -su personalidad, su ser y su hacer- se hace elemento crucial y determinante en el proceso educativo del educando.

Terminamos este capítulo haciendo referencia al gran propósito con que Edgar Morín (2002) consideró el nuevo desafío de la educación; educación entendida como la nueva misión de la humanidad, educación que necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de todo proceso educativo. “*Eros*, que es a la vez deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos. La misión supone evidentemente fe, fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es pues muy alta y difícil, puesto que supone al mismo tiempo arte, fe y amor. Los rasgos esenciales de la misión educadora son: proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, enfrentarse con los problemas multidimensionales, globales y fundamentales; preparar los espíritus para responder a los desafíos que plantea al conocimiento humano la complejidad creciente de los problemas; preparar a los espíritus para hacer frente a las incertidumbres que no cesan de crecer, no sólo haciéndoles descubrir la historia insegura y aleatoria del Universo, de la vida, de la humanidad, sino favoreciendo en ellos la inteligencia estratégica y la apuesta por un mundo mejor; y por último, educar para la comprensión humana entre próximos y entre lejanos” (Morín, 2002: 133).

**PARTE II: *Casa-Escuela Santiago Uno: Modelo de Pedagogía
Personalista Comunitaria para una República Deontológica
Socialdemócrata***

CAPÍTULO 5

**Una investigación desde el Paradigma Socio-Crítico
con una metodología etnográfica**

Una vez delimitadas las líneas directrices del paradigma educativo que proponemos para alcanzar una sociedad más comunitaria, humanista, republicana y del Bien Común, es nuestra intención montar un proceso de investigación y estudio sobre una institución educativa (Casa-Escuela Santiago Uno) que estimamos representa la educación aquí propuesta para verificar las hipótesis y tesis de partida.

Este proceso de análisis y estudio va a estar sujeto a los parámetros científicos para hacer de este cometido una labor con alta cuota de fiabilidad y validez. Atendiendo a las clasificaciones que distintos autores proponen (De la Torre, 1993: 116-133; Delgado, 1994: 89-113; Medina, 2002: 68-75; Rodríguez, 2002: 116-139 en Pantoja, 2009: 57) vamos a considerar tres los paradigmas de investigación en educación: tecnológico, práctico y socio-crítico.

Nuestro proyecto se sitúa dentro del paradigma socio-crítico, pues no nos conformamos con la comprensión e interpretación de la realidad dada, sino que buscamos como finalidad última una transformación de los procesos educativos para nuestra evolución como personas que viven en comunidad. Este paradigma socio-crítico tiene como idea de fondo un compromiso político de reforma y concienciación social, un interés de emancipación, una intención de resolver la siguiente cuestión: ¿cómo puedo transformar la realidad educativa? (Ibídem: 63). Por ello, la transformación se presenta como la razón de ser de nuestra investigación. Dentro del paradigma socio-crítico nuestro estudio se enmarca en la investigación-acción diagnóstica (Ibídem: 92) donde el investigador recoge datos, los interpreta, establece un diagnóstico y construye un memorando que determina las evidencias alcanzadas en el periodo de investigación.

En el campo de la investigación socio-educativa, la Etnografía constituye una metodología que se diferencia de los métodos tradicionales empleados en el ámbito educativo. Como nuestra intención es la de proporcionar una representación del fenómeno estudiado para trasladarlo a otros ámbitos más generalizados desde un carácter holista y un proceso multimodal, nos hemos decidido por una metodología etnográfica, por ser esta el modelo de investigación que más se ajusta a nuestro propósito.

Hemos optado por la etnografía porque es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales (Goetz y Lecompte, 1988: 29) y porque el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos tal y como estos ocurren naturalmente (Ibídem: 41). El diseño etnográfico pone el acento en los métodos cualitativos, la validez de los resultados, los análisis globales de los fenómenos y las variables del proceso. Por tanto, nuestro cometido va a consistir en la recogida de datos de campo a través de diversas técnicas (observación participante, entrevistas, análisis de documentación interna, cuestionarios, etc.) para la descripción y explicación interpretativa de la cultura, forma de vida y estructura de la citada institución educativa.

Nuestro estudio, como investigación social que es, va a enmarcarse en torno a cuatro dimensiones: inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa. Normalmente la investigación etnográfica suele situarse en lo generativo, inductivo, constructivo y subjetivo, pero nuestra investigación es más deductiva que inductiva. *Deductiva* porque partimos de antemano de unas hipótesis y tesis que es intención nuestra verificar y contrastar. Es *generativa* porque se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de la base de datos obtenida desde el estudio de campo. Sigue una *estrategia constructiva* ya que se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos a partir de la observación y la descripción y *subjetiva* porque los etnógrafos describen las pautas culturales y de comportamiento tal y como son percibidas utilizando datos de tipo subjetivo. En nuestro estudio la información analizada es generalmente subjetiva, extraída de observaciones, entrevistas, cuestionarios, etc.

Debido a que la investigación en ciencias sociales es un proceso interactivo de conducta y pensamiento, guiado sistemáticamente por las reglas del método científico y del razonamiento lógico, así como por los sistemas de marcos teóricos y conceptuales compartidos por las comunidades de expertos, se plantean aquí siete áreas de tratamiento a desarrollar (Ibídem, 1988: 58) que a continuación determinamos y que van a orientar nuestro trabajo de investigación etnográfico. Es importante clarificar que el proceso etnográfico no responde a un procedimiento lineal en el desarrollo de sus fases, sino que se dan de forma interactiva, donde las tareas se relacionan entre sí. Este es el caso nuestro, en el que las fases no han tenido un seguimiento lineal, sino que han sido trasmutadas.

1. El foco o el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
3. Los participantes o sujetos del estudio y el (los escenarios) y contexto (s) investigado (s).
4. La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.
5. Las estrategias de recogida de datos.
6. Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.
7. Los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones.

Una vez contextualizado el trabajo de investigación, delimitados los fines y cuestiones que aborda, las teorías que lo sustentan, planteadas las hipótesis de partida, explicado y argumentado el modelo de investigación que se va a utilizar, es el momento de empezar con el trabajo de campo. Se hace necesario explicitar aspectos tales como los participantes o sujetos del estudio y contextos, rol del investigador, estrategias de recogida de datos y técnicas que se van a utilizar para el análisis de la información para dejar para más tarde el desarrollo de la investigación y el establecimiento de las conclusiones y descubrimientos del estudio.

5.1. Participantes o sujetos de estudio, escenario (s) o contexto (s) de la investigación.

En muchas investigaciones etnográficas una de las cuestiones primeras a resolver es la determinación de los sujetos o participantes que van a ser investigados a través de un proceso de selección o muestreo. En este caso nuestro objeto de investigación es la Casa-Escuela Santiago Uno (Historia, principios pedagógicos, proyecto educativo, educadores, alumnado, financiación, etc.).

Para garantizar los criterios de calidad en un estudio cualitativo¹⁶⁸ se debe utilizar la observación prolongada en el tiempo y la triangulación de sujetos y de técnicas de recogida de datos, donde la información se compara según el punto de vista de personas que desempeñan roles distintos y así el estudio tiene más garantías de fiabilidad y validez. Por ello, concretado el objeto de la investigación, el primer paso fue ponerse en contacto con la entidad educativa. Después se han realizado varias visitas a la Casa-escuela Santiago Uno en Salamanca para la recopilación de datos¹⁶⁹.

Las primeras visitas fueron de rastreo, de acercamiento, con la finalidad de familiarizarnos con los participantes, registrar las características demográficas del grupo, crear una descripción del contexto, establecer las líneas generales del estudio, en

¹⁶⁸ María Teresa Padilla establece los siguientes criterios: a) Criterio de Credibilidad: Hace referencia al isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad, b) Criterio de Transferibilidad: Hace referencia al grado en que pueden aplicarse los resultados de una investigación a otros contextos y situaciones, c) Criterio de Dependencia: Alude a la estabilidad de los datos y registros, y a la posibilidad de obtener los mismos resultados cuando se replica el estudio con los mismo o similares sujetos o contextos, d) Criterio de confirmabilidad: este criterio permite garantizar que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador (Padilla, 2002).

¹⁶⁹ El primer contacto fue de forma telefónica después de conseguir el número de teléfono de la institución en los primeros rastreos por su página web. El educador que atendió nuestra llamada nos facilitó la forma de contactar con su director general (Jesús Garrote) y tras explicarle la intención de realizar un estudio de investigación sobre Santiago Uno este nos pidió un extracto por escrito con las ideas principales de la investigación para poder decidir en el órgano colegiado correspondiente. Se preparó ese dossier y se mandó a través del correo electrónico, tras los días de espera pertinentes se hizo la tercera llamada telefónica y la respuesta fue afirmativa. Desde ese momento se empieza a preparar el viaje a Salamanca y la primera visita a la Casa-Escuela Santiago Uno. Esta primera visita fue el 18 y 19 de diciembre del 2010 y a partir de entonces se han ido sucediendo las estancias en la Casa-Escuela (14 y 15 de mayo de 2011; 2 y 3 de enero de 2012; 5 y 6 de mayo de 2012; 6-7 de mayo de 2015; 10, 11, 12, 13 y 14 de agosto de 2015). En toda investigación etnográfica es vital que el investigador permanezca largos periodos de residencia en el contexto a investigar o repetidas estancias en dicho escenario (Wax y Wax, 1980 en Goetz y LeCompte, 1988: 41), en nuestro caso y debido a la coincidencia de calendarios laborales la opción elegida es la de repetir el número de estancias de periodos breves de tiempo.

definitiva, adquirir la información y las percepciones de base. Por ejemplo, en el primer encuentro, mientras los educadores acompañaron a los educandos a realizar sus actividades deportivas programadas para los sábados, visitamos Santiago Uno, Santiago Cinco y el centro de formación profesional Lorenzo Milani, acompañados por una educadora. Después de las visitas y una vez concluidas las actividades deportivas, el director general, nos atendió en su despacho con la intención de explicarnos las líneas directrices de la institución. La segunda estancia fue coincidente con la celebración de los cuarenta años de aniversario de la Casa-Escuela, aprovechando la oportunidad para contactar con su fundador José Luis Corzo y antiguos alumnos y alumnas venidos desde distintos lugares de la geografía española. En este encuentro se pasaron algunos cuestionarios a antiguos alumnos que sirvieron de prueba piloto para la confección de una batería de preguntas destinadas a conocer las impresiones sobre la educación ofrecida en Santiago Uno.

Una vez perfiladas las líneas de investigación, debía comenzar el trabajo de campo propiamente dicho, por lo que en las sucesivas estancias comenzó con mayor intensidad la recogida de datos a través de la observación participante, entrevistas y análisis de la documentación interna (Proyecto educativo y Reglamento de Funcionamiento).

Desde el principio los sujetos actores principales de nuestro estudio quedaron fijados: Director general, directores de las distintas casas, educadores, educandos actuales, antiguos alumnos y alumnas. Posteriormente y gracias a que la investigación etnográfica es un proceso vivo y reflexivo, fueron surgiendo otros actores interesantes que podían aportar otra mirada diferente y enriquecer el estudio.

En un principio nuestro papel y rol como investigadores fue externo al grupo, con el establecimiento de un status de *especialista* de una disciplina académica, es decir, investigadores que desean justificar el valor del objeto de estudio. Una vez sucedidas las posteriores visitas, el status fue evolucionando hacia el *investigador como participante* en la cultura a estudiar, pues debido a la interacción con los participantes de la institución educativa nuestra presencia iba adquiriendo legitimidad como observadores y como participantes de sus vidas. Para ello, tuvimos que convivir con educadores y

educandos, compartiendo mesa y comida, dormir en la casa-escuela, participar en las actividades deportivas, en las excursiones y actuaciones de la escuela del circo, etc.



Para intensificar las relaciones y conocer mejor las interacciones personales entre educadores y educandos invitamos a la institución educativa a pasar unos días en Sevilla; convirtiéndonos nosotros en anfitriones de un grupo de cincuenta personas, miembros de Santiago Uno que nos visitaron en Sevilla (2 y 3 de junio de 2012), organizándoles un día de senderismo desde Villamanrique de la Condesa hasta la aldea del Rocío (Huelva)

y visita cultural al día siguiente en Sevilla. Desde ese momento la relación se hace más intensa y afectiva, y los cauces de comunicación más directos; la investigación gana en consistencia.

5.2 Recogida de información

Esta fase trata de recoger el máximo de información posible sobre la situación objeto de estudio, guiados por los objetivos, hipótesis y plan de trabajo establecidos en fases anteriores. Para salvar los problemas de fiabilidad y validez de la investigación etnográfica, utilizamos la triangulación de técnicas de recogida de datos y de investigadores¹⁷⁰. Para este menester combinamos dos métodos de recogida de información:

- Métodos interactivos: Observación y entrevistas.
- Métodos no interactivos: Análisis de documentos internos, revistas, bibliografía y cuestionarios.

¹⁷⁰ Revisiones periódicas por la Dra. Guichot

5.2.1 Observación

La observación es una estrategia muy utilizada en la investigación educativa. Para garantizar que la observación sea científica se tienen en cuenta las diferentes dimensiones (Anguera, 1982 en Padilla, 2002: 70):

1. Servir a un objetivo ya formulado de investigación.
2. Ser planificada sistemáticamente.
3. Ser controlada y relacionada con proposiciones más generales, en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
4. Estar sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.

Las modalidades de observación que se utilizaron fueron:

- a) Observación no Sistematizada.

En el proceso de observación hemos utilizado tanto la observación no sistematizada, ya que facilita la apertura de la atención en todas las direcciones y a todos los comportamientos que se dan en el objeto de estudio. A medida que iba avanzando la investigación el campo de observación se iba delimitando en función de las variables a estudiar.

- b) Observación Participante y no Participante

En los inicios de la investigación la observación fue no participante, pues nosotros al no pertenecer a Santiago Uno debíamos estar en una posición más externa. Las primeras observaciones fueron desde un rol del investigador como persona extraña al contexto habitual, de hecho en la primera cena compartida, los jóvenes preguntaron por nuestra presencia allí y tuvimos que presentarnos. Después de varias visitas, las observaciones pasaron a un plano más participante, pues ya los datos y la información percibida fueron surgiendo de la participación en la vida diaria del grupo, estableciendo cada vez más relaciones y contactos cercanos con sus miembros.

5.2.2 Entrevistas

La entrevista se planteó en nuestro trabajo de investigación como una técnica de recogida de información básica y primordial, pues la utilización de la entrevista conlleva ventajas respecto a otras técnicas. Estas ventajas son: la relación interpersonal que implica; la flexibilidad que permite al entrevistador de adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado; la posibilidad de observación del comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como no verbal; la posibilidad de registrar grandes cantidades de información de carácter subjetivo (Mateu y Fuente, 1992 y Silva 1992 en Padilla, 2002).

La entrevista constituyó el punto de partida del trayecto de este estudio, pues las líneas directrices a analizar se establecieron después de la primera y segunda entrevista con Jesús Garrote, Director General. En los inicios del estudio las principales técnicas de recogida de datos utilizadas para avanzar en la investigación fueron la observación y la entrevista, con predominio de esta. Las primeras visitas a Santiago Uno se destinaron a entrevistar a educadores y educandos presentes en la Casa-escuela con el propósito de conocer la idiosincrasia y las posibilidades de la institución.

Teniendo en cuenta el grado de estructuración de las entrevistas realizadas, se puede establecer que las entrevistas desarrolladas han sido predominantemente semiestructuradas y no estructuradas, si bien existía un esquema implícito o guión que marcaba el rumbo de las entrevistas pero con la opción de cambiar la línea establecida en un principio en función de las respuestas y de la interacción con investigador-entrevistado.

Las primeras estancias se hicieron coincidir con los fines de semana que le tocaba a Jesús Garrote coordinar la actividad de la Casa-escuela, para así entrevistarle y desarrollar la investigación. En las primeras visitas, la única entrevista programada fue la del director, el resto de la jornada era utilizado para preguntar (aspectos relacionados con el funcionamiento de la Casa-escuela) a educadores, alumnos y alumnas. Los educadores eran entrevistados en función de su disponibilidad y en el caso de los educandos se estableció como pauta y condición que solo se entrevistaba a los jóvenes mayores de edad. El hándicap en estas primeras visitas, con respecto a los educadores,

fue que como están establecidos en cuatro grupos fijos de educadores para cubrir los fines de semana, al determinar la visita en función del horario del director, siempre coincidían con nosotros los mismos educadores.

Con la investigación ya avanzada se decide seleccionar los días de visita en función de la presencia de directores de casas y educadores que aún no se han entrevistado. Con este motivo de fondo, llega el momento de elegir estratégicamente los días de visita para hacer coincidir el mayor número de personas objeto de entrevistar.

El lugar de las entrevistas ha sido muy diverso y variado, desde el despacho de Jesús Garrote, pasando por la cocina, por el comedor, en el coche, en las aulas. También se aprovechaba los tiempos de comida y cena para entrevistar a los educadores y educandos, así como los cambios de clase. Algo a destacar en las entrevistas, y que dice mucho del tipo de implicación de los educadores en el proceso educativo, es que las entrevistas estaban condicionadas en función a la dinámica de la casa-escuela. Lo primero era atender las obligaciones y necesidades de la casa, después atender al entrevistador¹⁷¹

Las entrevistas han significado para este estudio la esencia de la fundamentación vivida de la experiencia investigadora, pues las expresiones faciales, el tono de voz, la cadencia de la palabra y las emociones transmitían más que las propias palabras. Dejar constancia que en estos encuentros interactivos y personales hemos sentido la fuerza y la energía de Santiago Uno, algo imposible de registrar con otras técnicas de recogida de información.

5.2.3 Los cuestionarios

Con la utilización de los cuestionarios se cubrió una parte de la investigación que no podía llevarse a cabo con ninguna otra técnica de recogida de información (entrevistas, observación, análisis de documentación, etc.). Para este estudio era básico

¹⁷¹ El primer encuentro que tuvimos con el director fue posterior a que él llevara a los jóvenes a su actividad deportiva programada para los sábados por la tarde, mientras tanto una educadora nos acompañó a visitar Santiago Cinco. La entrevista con la educadora Josefa Sanedmund Blanco (Josefi) en la cocina duró más de dos horas ya que tenía que atender a los chicos y chicas que bajaban a desayunar, al carnicero que llegaba con el pedido de carne, al mecánico del termo y al teléfono que no dejaba de sonar.

contar con la opinión de antiguos alumnos y alumnas para contrastar y triangular información y aportar así la validez y fiabilidad necesaria. Debido a que la procedencia del alumnado que llega a Santiago Uno, desde sus inicios, tiene como origen distintos puntos geográficos del territorio español, resultó casi imposible contactar con ellos personalmente para entrevistarlos, por lo que la opción más válida resultó ser el envío de un cuestionario a través del correo electrónico o mediante llamada telefónica.

Los cuestionarios utilizados han sido confeccionados con preguntas abiertas o de respuesta libre con la idea de dar libertad a los individuos para expresarse en los términos que consideraran oportunos. El cuestionario destinado a los antiguos alumnos y alumnas ha sido elaborado siguiendo las pautas establecidas por M^a Teresa Padilla (2002: 152). Se ha contextualizado el uso de la técnica en el proceso de investigación y establecido claramente cuál sería su fin. Fijados el marco teórico y conceptual y los indicadores observables, se redactó un amplio banco de preguntas posibles a realizar y se seleccionaron las mejores, es decir, las que aportaban información más relevante. Se confeccionó un primer boceto o borrador de cuestionario y se hizo un estudio piloto con quince cuestionarios administrados personalmente por nosotros el día de la celebración del aniversario de los cuarenta años de la Casa-escuela Santiago Uno, pues coincidimos con antiguos alumnos y alumnas. Este cuestionario tuvo su revisión por parte del personal especialista quedando constituido el cuestionario definitivo¹⁷².

La distribución y recogida de estos cuestionarios ha sido lo más laborioso y complicado de nuestra investigación por varios motivos:

¹⁷² En este primer cuestionario piloto detectamos los siguientes aspectos a mejorar:

- a) No se especificaba los años de matriculación ni la fecha de nacimiento del entrevistado, datos importantes para analizar la etapa en la que estuvo matriculado el alumno/a.
- b) Se preguntaba por la profesión actual, pero no se hacía referencia a otras profesiones desempeñadas anteriormente.
- c) Un dato importante que se obviaba en ese cuestionario piloto era el motivo de ingreso en la Casa-Escuela. Esta referencia nos proporciona información relevante sobre la evolución del educando.
- d) En el cuestionario piloto solo se preguntaba por los aspectos positivos y benefactores de Santiago Uno. En el cuestionario definitivo también se hace mención a los aspectos negativos y apartados en los que la Casa-Escuela va por detrás de lo ofrecido por las instituciones escolares ordinarias.
- e) En definitiva, el principal error del cuestionario piloto estaba en que las preguntas condicionaban claramente al entrevistado. En las cuestiones se percibía que el investigador estaba a favor de la institución.

- a) En la actualidad está prohibido que las entidades educativas faciliten los datos personales de sus alumnos y alumnas, más si son casos derivados de los servicios sociales que deben ser destruidos por normativa.
- b) Los antiguos alumnos y alumnas facilitaron en sus matrículas unos números de teléfonos que en la actualidad la mayoría se encuentran fuera de servicio.
- c) Debido a las distintas procedencias geográficas de los educandos, los puntos a donde había que transferir los cuestionarios se repartían por toda la geografía española.

Para dar solución a estas problemáticas Jesús Garrote se comprometió a facilitarnos un listado de antiguos alumnos y alumnas aptos para ser preguntados con sus nombres y números de teléfonos con consentimiento personal por parte de estos¹⁷³.

Decir también que de las tres modalidades de transferencia de los cuestionarios, la más enriquecedora y válida para nuestra investigación ha sido el correo electrónico, pues los cuestionarios devueltos por esta vía han llegado después de un periodo de reflexión y elaboración que no han tenido los que han sido realizado personalmente y por teléfono.

Uno de los cuestionarios con mayor valor por su importancia de cara a la investigación ha sido el que se le pasó a José Luis Corzo (Fundador de la Casa-Escuela Santiago Uno) con motivo de la celebración del aniversario de la Casa-Escuela. *Anexo nº 1*.

¹⁷³ Una vez el listado confeccionado (40 antiguos alumnos/as) llamamos telefónicamente a todos los individuos y sólo ocho personas atendieron la llamada telefónica, pues los demás números se encontraban fuera de servicio. Se les informó de las finalidades del estudio y se les preguntó por una dirección de correo para facilitarles el cuestionario. Se comprometieron a contestar las cuestiones planteadas y devolver los cuestionarios. Trascurrieron diez días y los cuestionarios no llegaban, llamamos otra vez por teléfono a todos los encuestados, los cuales prometieron devolver la batería de preguntas en un periodo breve de tiempo. Pasaron veinte días y no llegó ningún cuestionario. Después de un nuevo intento por correo electrónico, llegaron dos cuestionarios de los cuarenta alumnos/as que integraban el primer listado. Ante los hechos, la casa-escuela se comprometió nuevamente a confeccionar una nueva relación de antiguos alumnos/as con más garantías de respuesta. De este último listado (otros 40 alumnos/as) solo hemos recibido 12 cuestionarios de todos los enviados -y después de múltiples llamadas telefónicas y correos electrónicos-. Cada educando de la lista ha necesitado una media de tres llamadas telefónicas; la primera para explicarle el motivo de la llamada y su finalidad (normalmente esta primera llamada la atendía la madre o el padre), la segunda llamada era para contactar con la persona que había estado matriculada en Santiago Uno y la tercera llamada para realizarle el cuestionario. Si el cuestionario ha sido realizado a través de correo electrónico, han sido varios correos a cada persona para pedirles celeridad y compromiso en la entrega. Algunos cuestionarios se enviaron y nunca regresaron contestados.

ENTREVISTA ANTIGUOS ALUMNOS/AS DE LA CASA-ESCUELA SANTIAGO UNO

Nombre:

Apellidos:

Lugar de nacimiento:

Fecha de nacimiento:

Profesión actual:

Otras profesiones desempeñadas:

Estuvo en la Casa-Escuela Santiago Uno: 19..... a 19...../ 19..... a 20...../ 20..... a 20.....

Motivo de ingreso en la Casa-Escuela Santiago Uno:

1.- Señale los principales aspectos positivos y negativos (valores, relaciones personales, disciplina, organización, etc.) que encontró en su experiencia dentro de Santiago Uno. Explique su respuesta por favor:

Aspectos Positivos:

Aspectos Negativos:

2.- ¿En qué apartados cree que Santiago Uno mejora la educación ofrecida por las instituciones escolares ordinarias? ¿Por qué?

3.- ¿En qué apartados cree que Santiago Uno va por detrás de lo ofertado por las instituciones escolares ordinarias? ¿Por qué?

4.- Indique las principales cualidades encontradas en los educadores de Santiago Uno

5.- ¿Ha encontrado diferencias entre los educadores de Santiago Uno y los profesores/maestros de otros centros educativos en los que haya estado? ¿Cuáles?

6.- ¿Qué tendrían que añadir los centros educativos ordinarios para ser semejantes a la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Ve posible que en un futuro próximo esto se pudiera conseguir?

7.- Si en cada municipio existieran instituciones como la Casa-Escuela Santiago Uno, ¿cree que mejoraría la sociedad? ¿Por qué?

8.- Si una institución como la Casa-Escuela Santiago Uno ofertara niveles educativos como Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en los mismos parámetros que Santiago Uno, con la excepción que el alumnado durmiera en sus hogares ¿matricularía allí a sus hijos/as? ¿Por qué?

9.- ¿Se siente orgulloso de haber formado parte de la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Por qué?

10.- ¿Qué es lo que principalmente ha aportado Santiago Uno en su vida?

11.- La finalidad principal de la Casa-Escuela Santiago Uno es educar en la ayuda a los demás, ¿participa usted en alguna organización de voluntariado o presta algún servicio desinteresado de ayuda a los otros?

5.2.4 Análisis de documentación

El análisis de documentos internos, oficiales, bibliográficos e interactivos constituyó junto a las entrevistas y observación las principales técnicas de recogida de datos en los inicios de nuestra investigación. Los documentos internos y oficiales revisados han sido los siguientes:

- Plan General de Centro
- Reglamento Interno de Funcionamiento
- Documentos de Protocolos

La documentación bibliográfica e interactiva ha sido:

- Revista digital “Ecos de Santiago”
- Garrote, J. (2001): Día a Día en la Casa-Escuela Santiago Uno. Salamanca

5.3 Análisis de datos

Toda la información recogida ha sido procesada mediante un proceso analítico denominado *teorización* que es un proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos (Glaser y Strauss, 1967; Kaplan, 1964; Zetter-Berg, 1966 en Goetz y LeCompte, 1988: 175).

La teorización es un proceso de recogida de información, abstracción, comparación, aplicación de experiencias pasadas y configuración de ideas. En todo caso, las tareas formales que los constituyen son:

a) Percepción: Todo es importante, interesan todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyan en él. En esta fase se convierten los datos en subconjuntos manejables.

b) Comparación, contrastación, agregación y ordenación: Estas son las tareas importantes en el trabajo de campo. Se lleva a cabo un proceso de especulación donde existe un juego probabilístico de ideas. Estas conjeturas son predicciones sobre el grado de confianza con que puede afirmarse que las relaciones descubiertas o las

explicaciones desarrolladas seguirán produciéndose y siendo válidas en el futuro. La especulación está en la base de la construcción de las hipótesis. Esto implica que la frecuencia de las relaciones entre los constructos es suficiente para establecer que son algo más que fenómenos debidos al azar.

Por tanto la teorización es un método formalizado y estructurado para jugar con las ideas, donde se plantean problemas para ser estudiados. Este proceso de pensamiento implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar y vincular relaciones entre ideas, teorías, hechos y realidad.

El estudio que aquí se desarrolla entra dentro de los parámetros de la investigación etnográfica, construyéndose a medida que se avanzaba, retroalimentándose de los hallazgos hechos, reinventándose en el camino andado. A continuación describimos y desarrollamos todo lo hallado, todo lo descubierto, todo lo conocido por nosotros sobre la Casa-Escuela Santiago Uno.

CAPÍTULO 6

Casa-Escuela Santiago Uno

A lo largo de este capítulo se va a realizar una presentación, un acercamiento a la Casa-Escuela Santiago Uno, con la finalidad de sentar las bases y conocer las estructuras del entramado educativo y social de esta institución educativa que la hace referente de *pedagogía personalista comunitaria* y modelo de institución educativa para el nuevo milenio y para una *República Deontológica Socialdemócrata*. Comenzaremos por ofrecer información ya publicada y existente referente a la idiosincrasia, al funcionamiento y al reglamento interno de esta Casa-Escuela, para de esta forma conocer los marcadores identificativos con los que se presenta a la sociedad. Más adelante entraremos a profundizar y analizar los aspectos inherentes de su simbiosis interna que justifican la tesis defendida aquí y donde se presenta la Casa-Escuela Santiago Uno como referencia para los centros educativos del siglo XXI.

6.1. Configuración General de la Casa-Escuela Santiago Uno

La Entidad Casa Escuelas Pías Santiago Uno, con CIF R-3700068-D, se encuentra registrada en el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia con el N° 954-c/14-SE/B, además está inscrita en Servicios Sociales con el N° 37.02.0020E. En cuanto a su fundación, la Casa-Escuela Santiago Uno es una obra social de las Escuelas Pías de España. Es una casa dirigida a los “últimos”, escuela dedicada preferentemente a los más “pobres”. Este proyecto nace de la mano de José Luis Corzo y cinco jóvenes escolapios que, llenos de ilusión, a finales de septiembre de 1971 y en la calle Santiago de la ciudad de Salamanca, deciden ponerse al servicio de los desfavorecidos utilizando la educación como mecanismo compensador y vivificador de la condición humana.

Para comprender sus orígenes, nada mejor que ilustrar las palabras que su fundador, José Luis Corzo, pronunció en la conferencia impartida con motivo de la celebración del 40 aniversario de la Casa-Escuela Santiago Uno el pasado 14 de mayo del 2011. Nos habla acerca de cómo el proyecto nace a partir de la reprimenda que una

chica romana le hace a una actuación suya en el transcurso de una sesión de refuerzo educativo que impartía en la ciudad italiana de Roma.

“Me echaron de voluntario de una Doposcuola¹⁷⁴ en Roma. La Escuela 725, el nº de la chabola en que don Sardelli había organizado con universitarios romanos unos repasos vespertinos para la chavalería del suburbio Acueducto Felice, cerca de Cinecittá. Una chica romana –a saber su nombre, pero le debo media vida– me dijo que no volviera al doposcuola. Me había oído decir a los niños en un italiano chapurreado, pero se ve que suficiente: “aquí se viene a estudiar, no a molestar; así que el que no quiera portarse bien, que se quede en casa”. Ella me dijo: “Tú mandas a su casa a los que precisamente tratamos de ayudar aquí. No vuelvas”. ¡Y a mí que me parecía una reprimenda tan normal! Tuvo la caridad cristiana de darme un ejemplar de la “Lettera a una professoressa” y yo me la leí aquella misma noche. ¡A los maestros nos pagan para el último de la clase, no para el primero!

Por tanto, ubicamos los inicios de esta entidad educativa en 1971, bajo las directrices de los escolapios salmantinos quienes, en un ejercicio de proyección y vocación personal, inician su acción educadora a favor de los más pobres en el número uno de la calle Santiago de la ciudad de Salamanca, edificio propiedad de la Orden de los Escolapios.

La finalidad principal de la Casa-Escuela Santiago Uno es la de “educar a los menores garantizando su salud física y psicológica, y facilitando su construcción como personas integradas felizmente en la sociedad y familia, desarrollando adecuadamente sus facultades personales” (Reglamento de Funcionamiento Interno Casa-Escuela Santiago Tres, 3) contribuyendo a la construcción de la *Sociedad del Bien Común* y a un “modelo de persona que guste hacer el *BIEN* sin condiciones, que sepa ser feliz viviendo austero, que haya obtenido una verdadera cultura, que se comprometa socialmente y que adquiriera una responsabilidad en el trabajo y espíritu crítico” (Garrote, 2008: 14). Para ello, esta institución educativa dirige su mirada hacia los chicos y chicas desfavorecidos socialmente, aumentando sus recursos en el dominio de la palabra, escrita y hablada, con un apoyo al estudio y al desarrollo de las habilidades sociales y laborales. Para su consecución es imprescindible un ambiente sano de familia, dentro de la institución, en el que haya confianza y respeto, donde todos se ofrecen para crear una “cooperativa para el aprendizaje” y en el que todos y todas aportan para el

¹⁷⁴ Doposcuola: Clases de apoyo académico después de la escuela.

enriquecimiento personal y colectivo. Los principios y valores que dan sentido al proyecto y que describen el “espíritu de la Casa-Escuela” son los siguientes¹⁷⁵:

- a) Responsabilidad, donde la libertad se consigue en relación con la responsabilidad y el grado de compromiso que adquirimos con nosotros, con los demás y con el mundo.
- b) Solidaridad, ayudando a los más necesitados, mirando continuamente hacia los problemas del Tercer Mundo y de los grupos marginales de la sociedad, tomando partido por los más desfavorecidos.
- c) Sinceridad, siendo transparentes, diciendo la verdad, sabiendo reconocer los propios errores.
- d) Trabajo, aprovechando el tiempo al máximo, convirtiendo la casa en una escuela a “pleno tiempo”, aprovechando los fines de semana para hacer actividades, trabajos, estudios.
- e) Dominio de la palabra, pretendiendo que cada chico sea capaz de comprenderlo todo y a todos, de palabra y por escrito, cultivando la capacidad crítica ante los mensajes continuos de los medios de comunicación en un ejercicio de desconcierto.
- f) Espíritu de cooperativa, aportando cada uno lo que puede para cultivar el *Bien Común*.
- g) Convivencia, superando las dificultades para convivir, aceptando a los que son diferentes.
- h) Espíritu cristiano, buscando el recurso de la Fe como fortaleza, seguridad y esperanza para los que la tienen y un recurso para el cultivo de la espiritualidad desde lo cristiano, musulmán, budista, etc.

Los valores que movilizan el devenir diario de la Casa-Escuela son: empatía, afectividad, humildad, espíritu de cooperativa, responsabilidad, compromiso, honestidad, creatividad, paciencia, acompañamiento, capacidad de adaptación, valentía, alegría, tolerancia a la frustración, espiritualidad, sentido de familia y solidaridad¹⁷⁶. Como se puede comprobar estos valores coinciden con los postulados de la *República Deontológica Socialdemócrata* y con la *Sociedad del Bien Común*.

¹⁷⁵ Página Web de la Casa-Escuela: Santiago Uno.

¹⁷⁶ Documento de la Casa-Escuela Santiago Uno: Plan Estratégico 2013-2015

La Casa-Escuela Santiago Uno está formada en el presente por siete viviendas-hogar, un Centro de Formación Profesional (C.F.P.E. Lorenzo Milani) y un Piso Tutelado o de Emancipación. También cuenta (en fase de proyección y ejecución) con tres centros educativos en Marruecos y una casa de socialización llamada Betania; todo ello adscrito a un centro madre como es la Casa-Escuela Santiago Uno.

A continuación describimos de forma genérica las siete viviendas-hogar. Aportamos más datos sobre estas en el *Anexo 2*.

- Casa-Escuela Santiago Uno (Salamanca)



Esta Casa-Escuela, situada en el nº 1 de la calle Santiago de Salamanca, es el origen de todo el entramado socioeducativo y el núcleo de toda la infraestructura de esta entidad Pía. La Casa-Escuela Santiago Uno es el corazón de todo el sistema de viviendas y centros educativos, en la que se centraliza y gestiona todo el proceso burocrático y administrativo y donde se produce el encuentro diario de todos los educandos y educadores pertenecientes a todas las viviendas-hogar. En esta casa comen todos los chicos y chicas después de sus tareas matinales (instituto, salidas culturales, talleres, actividades deportivas, etc.) y donde celebran las asambleas para tratar los asuntos de interés común. Allí se alojan los jóvenes procedentes de las familias normalizadas que son matriculados en régimen privado y los inmigrantes. Según cuenta su director¹⁷⁷, las mejores habitaciones son para aquellos chicos y chicas que proceden

¹⁷⁷ Datos obtenidos en la primera reunión que mantuvimos con el Director el 18 de diciembre de 2010.

de los contextos más pobres, mientras que las peores habitaciones son para aquellos jóvenes procedentes de familias más acomodadas, en un ejercicio de choque para que puedan valorar lo que tienen en sus hogares. También un criterio utilizado para el agrupamiento de discentes es el de hacer coincidir en las habitaciones inmigrantes con chicos y chicas racistas y xenófobos, buscando siempre el cambio de mentalidad y la aceptación del otro.

En la Casa-Escuela Santiago Uno se desarrollan todos los ámbitos de la educación, es decir, tanto la educación formal, la no formal y la informal. Dentro de la educación formal existe una amplia oferta educativa: diferentes módulos de Formación Profesional Básica, módulos de Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior. En lo relacionado al ámbito de la educación no formal cuenta con una gran variedad de programas y talleres como son los programas de Educación Afectivo-Sexual, programa de Inserción Laboral, Programa de Drogas Cero, etc. y diferentes talleres de fotografía, pintura, yoga, escalada, etc. La educación informal se da constantemente en la Casa-Escuela a través de las relaciones personales entre educandos y educadores que en un ambiente familiar se educan mutuamente.

- Viviendas Unifamiliares de Protección a la Infancia:

a) Casa-Escuela Santiago Dos (Salamanca)



Se abre en Septiembre del 2003. Es una casa antiquísima ubicada dentro del casco antiguo de Salamanca. Es propiedad de la Casa-Escuela Santiago Uno y conserva la esencia de la historia de la ciudad. Se encuentra ubicada escasamente a 200 metros aproximadamente de Santiago Uno y conserva toda la reminiscencia de

Santiago Uno. Entre sus paredes hay fotos que recuerdan a todos los jóvenes que han pasado por allí, pudiéndose contemplar en esas fotos la historia de la casa-escuela. En esas imágenes se pueden apreciar alumnos y alumnas que hoy son educadores.



Su director es Jesús Garrote y su equipo de educadores está formado por Rocío González, José Miguel Sánchez (Romo), Valter De Paula (Tartaruga) y Josefa Sanedmund (Josefi). Como se ha descrito anteriormente, esta casa-hogar acoge a chicos y chicas en régimen de Protección de Menores. Los educadores tienen el cometido de proporcionarles principalmente un clima afectivo-familiar idóneo a estos chicos y chicas. Por las mañanas, los levantan para desayunar e ir a los centros escolares correspondientes, realizan los informes prescriptivos para las administraciones, acompañan a los jóvenes al médico, asisten a las tutorías con sus tutores académicos, y todo lo que requiere la protección por tutela o guarda que la Junta de Castilla y León asume respecto a estos chicos y chicas.

b) Santiago Cuatro (León)

Se inaugura en 2008. Es la casa-hogar que más alejada está de Santiago Uno, concretamente es la única casa que está fuera de la provincia de Salamanca. Requiere un esfuerzo mayor por parte de sus educadores y educandos pues los fines de semana se desplazan hasta la Casa-Escuela Santiago Uno para desarrollar el mismo programa que todos los alumnos y alumnas de la casa-escuela.

c) Santiago Cinco (Santa Marta)

Esta Vivienda-Hogar se abre en 2008 dirigida por María Riesco Hernández y su equipo de educadores está formado por Lauren Cintado, Rubén Ramos y Sonia Prado. La principal finalidad con los educandos es la de cubrir las necesidades básicas y afectivas. En este caso, son dos pisos unidos y son propiedad de la entidad.

Por las mañanas es una persona la que se encarga de levantar a los niños, asearlos, darles de desayunar, llevarlos al colegio (a los más pequeños), realizar los informes para las administraciones públicas, acompañarlos al médico, hacer la limpieza de la casa, etc. Por las tardes, son dos educadores los que realizan las labores de tutela de los niños, ayudándoles a realizar las tareas escolares, preparándoles la merienda, entrevistándose con los tutores, etc. Por la noche siempre se queda una persona al cuidado de los chicos.

Existe una muy buena relación de los educadores con los tutores y profesores de centros e institutos de enseñanza secundaria para realizar un adecuado seguimiento escolar. El hándicap común de la mayoría de los jóvenes que llegan a esta vivienda-hogar es el bajo nivel académico que presentan como consecuencia de las deficitarias atenciones recibidas en sus familias de origen.

d) Casa-Escuela Santiago Siete (Aldeatejada)

Fundada en abril del 2010. Una curiosidad de esta casa-vivienda es que antes de ser ocupada por educadores y educandos, los vecinos se organizaron para impedir que jóvenes de estas características se alojaran en ella. Al final la intención inicial de los vecinos no prosperó y este espacio se convirtió en la séptima casa-vivienda de la Casa-escuela. Su director es Jorge Hernández y los educadores: Rebeca Rodríguez, Francisco José Vidal, M^a Teresa Torres (Tere) y Beatriz Sevillano (Bea).

La Casa-Hogar se encuentra en situación de alquiler y hemos de decir que es un hábitat amplio y con grandes espacios privados y comunes (instalaciones deportivas, piscinas, espacios recreativos, etc.). Según indicaciones de los educadores los espacios

comunes a la comunidad de vecinos no son utilizados por los chicos y chicas para prevenir situaciones conflictivas.



- Viviendas Unifamiliares para Jóvenes Infractores:

- a) Casa-Escuela Santiago Tres (Cabrerizos)

Se abre en 2005. Su director es Asier García y su equipo de educadores está formado por Cristabel Padró, Omar Mirzak, Miguel López y Guillermo. Esta casa está dentro del complejo Lorenzo Milani y acoge a jóvenes con medidas judiciales.

- b) Santiago Seis (Salamanca)

Esta casa tiene su apertura en abril del 2010. Actualmente su directora es Puerto Rojas y su quipo está formado por Juan José Vicente Monte (Milano), Gustavo Valdés, Pilar Conde, Lorena Mateos (psicólogos, educadores, cuidadores). La casa se encuentra en régimen de alquiler en una zona residencial a las afueras de Salamanca y cuenta con una gran amplitud en todas sus zonas.





Como la casa se encuentra todo el día prácticamente desocupada, ya que salen educandos y educadores a las 8 de la mañana y entran a las 22:30 en las ventanas se han instalado unos mecanismos de seguridad para proteger el acceso de fuera hacia dentro y viceversa, previniendo de esta forma las fugas. El mecanismo consiste en una barra de hierro que atraviesa toda la ventana con unos candados.

Esta casa-vivienda está determinada para acoger a ocho jóvenes con medidas judiciales, como se ha reflejado anteriormente, en cada habitación están ubicados dos chicos o chicas (igual sexo) y siempre teniendo en cuenta que exista un equilibrio entre los integrantes de las habitaciones.

Las funciones de los educadores en la casa consiste en mediar en los conflictos, control de la medicación, despertador (levantar a los chicos y chicas) y entablar con los jóvenes relaciones afectivas.

Todos los jueves, a las 18:00 los educadores de cada grupo marchan a sus casas de referencia con sus chicos y chicas para realizar tareas de limpieza y organización. Los jueves la última asamblea se ramifica por todas las casas-viviendas.

- **Piso de Emancipación:**

Pertenece al programa conocido como FEPA (Federación de entidades con proyectos y Pisos Asistidos), para chicos extutelados que la Junta de Castilla y León no se hace cargo a partir 18 años, facilitándole emancipación y autonomía. El piso está ubicado en la Avda. de la Paz. Es un proyecto que tiene la finalidad de propiciar la autonomía a los jóvenes, por ello, no tienen educadores. Actualmente son cinco jóvenes de los dos sexos. Un educador pasa una vez al día sin avisar. Si hay drogas o alguien que no es del hogar la persona responsable se iría de la casa. Todos tienen que estar estudiando o trabajando. La comida se da en materia prima y ellos la cocinan, o se les da 40 euros a la semana para que ellos y ellas se administren y presenten las facturas.

- Centro de Formación Profesional Específica Lorenzo Milani (Centro de Jardinería. Empresa de Inserción)



El centro de C.F.P.E. Lorenzo Milani imparte formación profesional desde 1981, ofreciendo un amplio abanico de titulaciones relacionadas con el sector medioambiental. El diseño de jardines, la producción de plantas, los aprovechamientos forestales, la gestión cinegética piscícola, el tratamiento fitosanitario, prácticas en viveros y montes de uso público... son algunos de los aprendizajes y posibilidades ocupacionales que ofrece este centro de formación profesional. La oferta educativa es:

- a) Formación Profesional Básica
 1. Formación Profesional Básica: Agrojardinería y Composiciones Florales
 2. Formación Profesional Básica: Mantenimiento de Vehículos
- b) Formación Profesional de Grado Medio
 1. Ciclo Formativo de Grado Medio: Técnico en Jardinería y Floristería
 2. Ciclo Formativo de Grado Medio: Técnico en Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural
 3. Ciclo Formativo de Grado Medio: Técnico en Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural.
- c) Ciclo de Grado Superior
 1. Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural (presencial y on line).

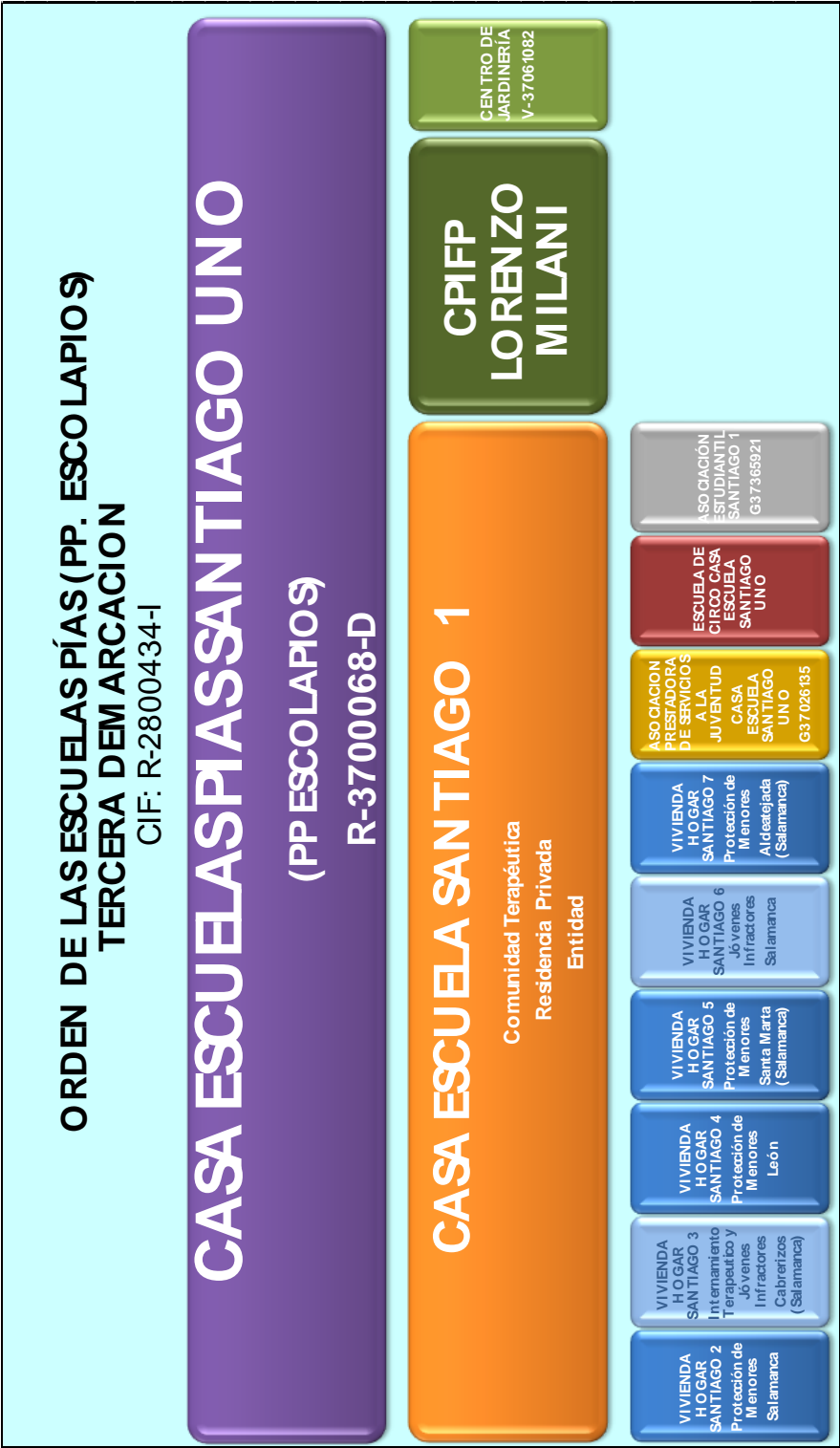
d) Otras Ofertas

1. Centro Privado Integrado de Formación Profesional. Se otorga el Certificado de Profesionalidad en colaboración con el ECYL (Empleo Castilla y León). Hay un convenio aula-empresa para poder hacer trabajos prácticos en empresas.
2. Curso de ECYL para Desempleados
3. Granja Infantil



- Organigrama General de la Casa-Escuela Santiago Uno. Completado *Anexo 3*.

Gráfico XIV



En los siguientes epígrafes, analizaremos la estructura corporativa de la Casa-Escuela Santiago Uno, a través de la cual describiremos la compleja organización y

dinamismos dentro de esta. Los siguientes apartados están ampliados en el *Anexo 4 (Plan General de Centro)*.

6. 1. 1. Estructura interna de funcionamiento de la Casa-Escuela Santiago Uno

La Casa-Escuela Santiago Uno es una entidad educativa muy peculiar que presenta un entramado de centros educativos, viviendas y recursos humanos donde todas las partes interactúan en un todo. Cada habitación, cada aula, comedor o sala, cada educador-a, limpiador-a, cuidador-a etc. están orientados a un fin común que es la educación en todas sus vertientes; cada rincón, cada ambiente, cada espacio y momento es aprovechado para cultivar la personalidad de todas las personas que forman parte del proyecto. Es curioso constatar cómo cada miembro de todo el entramado va esparciendo la educación en toda actividad rutinaria de la casa-escuela, incluso la limpiadora de la Casa-Escuela Santiago Uno (función desempeñada actualmente por Esther¹⁷⁸); en su quehacer diario, en cada pasillo, habitación, con la fregona o la escoba en la mano se relaciona cariñosamente con cada chico y chica, siempre en una constante atención educativa a los demás.

La sincronización e interdependencia es un factor crucial en la dinámica diaria de esta Casa-Escuela. Las distancias entre los establecimientos educativos (diferentes poblaciones y ciudades) no representan inconveniente alguno para el perfecto engranaje y funcionamiento de un cuerpo gigante que se hace ágil en su movimiento. Para este funcionar vivo, dinámico y energético, los recursos humanos y materiales se diversifican en un ejercicio de multiplicación de roles, donde la psicóloga se hace limpiadora y a la vez conductora; y el director-gerente es al mismo tiempo docente, terapeuta, guía turístico, enfermero, monitor deportivo y animador.

La Casa-Escuela Santiago Uno es el núcleo del organigrama, es el corazón que mueve todo el organismo. Todo el funcionar está recogido en el Plan General de Centro y en el Reglamento Interno de Funcionamiento de la Casa-Escuela. Estos manuales se ajustan al contenido y forma de lo establecido en el modelo marco aprobado por Resolución de 14 de abril de 2009, de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y

¹⁷⁸ Antigua alumna que entró en Santiago Uno desde el programa de protección de menores de la Junta de Castilla y León)

León. Estos constituyen el instrumento para regular y ordenar la actividad del centro, la vida diaria y la convivencia, quedando recogidas en los mismos las normas de régimen interno sobre todos los aspectos relativos a su estructura y funcionamiento, a los derechos y deberes de los menores, el régimen de salidas, visitas, correspondencia, comunicaciones, etc.

6.1.1.1. Principios, criterios y procedimientos generales de funcionamiento

La acción protectora responde a una serie de principios que ya aparecen enumerados en los artículos 4, 5 y 44 de la Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León y que en su aplicación al contexto residencial, se plasman en las siguientes concreciones:

- a) El interés y la cobertura de necesidades del menor centrará todas las actuaciones. Ello implica la necesidad de articular los intereses comunes con los particulares de cada menor, sin perder de vista que la vida en colectividad es un recurso educativo en sí misma.
- b) La promoción, respeto y defensa de los derechos individuales deberá conciliarse con la imposición de los límites razonables para cada edad, expresados como deberes y responsabilidades, quedando la concreción de ambos aspectos a cargo del Equipo de Atención Directa y del director o responsable del centro.
- c) La integración de los menores en la vida de los grupos se llevará a cabo evitando cualquier discriminación por parte del resto de la población residente.
- d) El empleo de todos aquellos recursos normalizados de los que se disponga es una consideración derivada de la política integral de atención y protección a la infancia, así como de la corresponsabilidad de la actuación de las administraciones públicas. Para la optimización de la integración de los menores, se habrá de llevar a cabo el adecuado seguimiento.
- e) La concepción del acogimiento residencial como una medida transitoria se traduce en que los programas a desarrollar con los menores estén orientados a preparar el retorno con su propia familia, el acogimiento o la adopción por la familia ajena o en su defecto, cuando éste no fuera posible, la preparación para la vida independiente.

- f) El carácter educativo y socializador, que estará presente en todas las medidas y actuaciones, debe atenderse especialmente a la hora de adoptar y llevar a cabo las correcciones, que en ningún caso se entenderán como sanciones meramente punitivas.
- g) La objetividad en la toma de decisiones que afecten a los programas se asegurará mediante la interdisciplinariedad de la comisión a la que corresponde establecer las líneas generales que han de orientar la elaboración del Plan de intervención individualizado de cada menor, así como con la toma en consideración de las opiniones de éste, en su caso.
- h) El programa de atención residencial se concretará en la intervención sobre las necesidades de cada uno de los menores. En este sentido, el trabajo de grupo, el respeto mutuo, la solidaridad y la asunción de las normas de convivencia, resultan básicos en la construcción de ese proyecto. Asimismo, los valores de otros principios democráticos se aprenderán, preferentemente, mediante la práctica en la convivencia diaria, en el uso de cauces de participación y en la exigencia de unas normas claras y, en la medida de lo posible, consensuadas.
- i) El reconocimiento de la capacidad del menor para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática implica, en el trabajo cotidiano, huyendo de posturas más o menos proteccionistas que fortalecen la anomia y la fragilidad. Será necesario implicar a los menores en un proyecto de desarrollo personal serio, cooperativo, exigente, solidario, responsable y sobre todo respetuoso con las personas que le rodean.

6.1.2. Órganos colegiados y unipersonales

La Casa-Escuela Santiago Uno, al igual que los centros educativos de nuestro sistema educativo formal, cuenta con órganos de gobierno colegiados (como régimen democrático de participación y decisión) y con órganos de gestión unipersonales. Los colegiados son: el Consejo de Centro, el Consejo Técnico, Equipo de Atención Directa y Comisión Interdisciplinar. Los órganos unipersonales son: el Director y El Subdirector. Sus funciones se pueden ver en el *Anexo nº 5 (Órganos Colegiados y Unipersonales)*.

6.2. El educando como centro de todo el proceso educativo

El lema que mueve toda la acción educadora y todo el significado de la Casa-Escuela Santiago Uno es la “elevación de los últimos, de los más pobres”. A lo largo de la historia, la desigualdad entre las personas ha sido una de las características dominantes del proceso de humanización. Condicionantes como la pertenencia a una familia de origen, la zona geográfica en la que uno nace, el hecho de ser hombre o mujer y otros parámetros existentes en las dinámicas sociales hacen que las personas sean víctimas de un proceso diferenciador y selectivo donde unos viven y otros sobreviven, donde unos ganan y otros pierden.

A lo largo de muchos siglos la sociedad ha tenido ricos y pobres, privilegiados y no privilegiados, primeros y últimos, pero no siempre la consideración de “último” ha sido la misma. Cuando se funda la Casa-Escuela Santiago Uno en la década de los 70, los “últimos” eran aquellos jóvenes nacidos en zonas rurales que por su ubicación espacial y, en la mayoría de los casos, por su pertenencia a familias con un bajo nivel cultural, se mandaban a la ciudad para ofrecerles nuevas oportunidades de formación y cualificación profesional. De esta forma, una vez cursados los estudios programados para ellos, podían regresar a sus tierras y, con el potencial adquirido, innovar y enriquecer el contexto que les vio nacer y crecer. Estos jóvenes (prácticamente en su totalidad del sexo masculino) eran enviados por sus padres a Salamanca con la esperanza de alcanzar niveles superiores de formación, de bienestar y capacidad. Este perfil de alumnado pertenecía a una tipología de familia humilde y trabajadora, cuyos miembros dedicaron sus vidas al trabajo agrario y a la esperanza de un mundo mejor para ellos y para los suyos, con grandes dosis de sobreesfuerzo por darles a sus hijos la educación, la formación y la cultura que ellos no pudieron recibir.

A finales de los noventa se produce un cambio de ideología y política interna en la Casa-Escuela que llevan a la reorientación y redefinición de los llamados “últimos”. Actualmente estos, ya no son los provenientes del ámbito rural, agrario y neoelector, ahora son los denominados “excluidos sociales”, hijos de la droga, de la marginación, de la delincuencia de sus padres, del maltrato y de la desatención de progenitores. Una parte de los chicos y chicas de la Casa-Escuela provienen de sectores marginales de la

vida urbana. Pertenecen frecuentemente a familias desestructuradas, y “son jóvenes cuya tutela no la poseen sus padres pues, tienen un seguimiento tutelar desde la Diputación o Junta de Castilla y León. La economía de sus familias suele ser inferior a la media española y en algunos casos de subsistencia. Se podría decir que el 99 % están becados y eso les permite formar parte de este proyecto educativo” (Garrote, 2001:16). En estos momentos, el alumnado de la Casa-Escuela Santiago Uno es el reflejo de la sociedad actual, donde la “diversidad” es la tónica dominante de nuestro entramado social. Los chicos y chicas integrantes del proyecto educativo vigente pertenecen a diferentes etnias y religiones, a diversos países y regiones, a variados estamentos sociales y a multitudes de necesidades.

6.2.1. Regímenes de los educandos

Los alumnos/as matriculados en la Casa-Escuela Santiago Uno están determinados en función a cuatro categorías:

6.2.1.1. Menores Infractores con medidas judiciales

Según el título IV de la Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la infancia en Castilla y León, corresponde a la Comunidad Autónoma de Castilla y León la ejecución material de las medidas impuestas por los Juzgados de Menores en aplicación de la legislación reguladora de la responsabilidad penal de los menores. A tales efectos le corresponde igualmente la creación, dirección, organización, gestión, inspección y control de los servicios, instituciones y programas precisos para el desarrollo de las funciones contempladas anteriormente. La Casa-Escuela Santiago Uno es una institución que presta sus servicios a la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el marco de la ejecución de las medidas impuestas por los Juzgados de Menores donde su acción socioeducativa está dirigida al desarrollo integral y la inserción social y familiar del menor infractor. La intervención que se lleva a cabo es en régimen medio abierto, con una orientación primordialmente educativa y finalidad integradora. Se realiza un trabajo de equipo interdisciplinar entre los diferentes profesionales

especializados (educador, psicólogo, trabajador social, etc.) y los servicios sociales de base¹⁷⁹.

¹⁷⁹ *Pautas de Funcionamiento con los Menores Infractores:*

Entradas:

- Infractores Casa-Escuela Santiago Tres: se pueden cumplir medidas de Convivencia con Grupo Educativo, Internamiento Terapéutico y Permanencia de Fin de Semana en Centro.
- Infractores Casa-Escuela Santiago Seis:

Se pueden cumplir medidas de Convivencia con Grupo Educativo, Internamiento en Régimen Abierto, Internamiento Terapéutico y Permanencia de Fin de Semana en Centro.

Los educadores responsables de medidas judiciales esperan la comunicación del ingreso del infractor, desde la Unidad de Intervención Educativa o Servicio de Atención y Reinserción de Jóvenes Infractores (generalmente por teléfono o e-mail) y recepción de documentos, consistente en Resolución de Ingreso y Asignación de Plaza, bien por correo postal o por e-mail.

Una vez recibida la comunicación de ingreso, se procede a la recepción del menor en la sede principal en la Casa-Escuela Santiago Uno. Puede venir solo, acompañado por familia o acompañado de TAMMA (Responsable de área de medidas judiciales y el técnico asignado al caso acuerdan un día para el ingreso). El educador responsable de medidas judiciales recibe al menor o en su ausencia la persona responsable del recurso en el momento de la llegada, es decir el coordinador. El menor puede venir acompañado de familia y/o técnico. Si viene con familia sólo entrará el núcleo familiar cercano al proceso de recepción.

Dada la bienvenida al joven se realiza la recogida y entrega de información: el responsable de medidas judiciales (o persona encargada de recibir al menor) durante el proceso de recepción se encargará de recoger la información pertinente al caso, de entregar al menor, familia y/o técnico información relativa a su estancia y las condiciones para un buen cumplimiento de la medida judicial, haciendo hincapié en los objetivos marcados en el Pre-Programa Individual de Ejecución; así como también se ocupa de intercambiar información verbal importante o necesaria con técnico, familia y/o el propio menor y de integrar al menor en la actividad correspondiente al momento de su llegada, mostrando el recurso si su disposición es adecuada. Si no lo fuera (agresividad, bajo efecto de consumo de tóxicos, riesgo de fuga, actitud desafiante, etc.) el responsable de recibir al menor valora la posibilidad de que el infractor permanezca en “Tiempo Fuera” el tiempo estimado necesario y legalmente permitido. En esta fase es donde se realiza la entrega y recogida de documentación.

Al incorporarse el joven a la dinámica de la Casa-Escuela se procede a: a) Retirada de objetos no permitidos (teléfono móvil, tabaco y mechero si es menor de 16 años); b) Despedida de familia y/o técnicos; c) Integración en una actividad o grupo concreto que se esté llevando a cabo en ese momento; d) Asignación de cuarto y armario por educador de referencia el día de su llegada, por la noche, tras desplazarse desde Santiago Uno después de las actividades diarias y la cena. Pernotando cada infractor en su plaza correspondiente; e) Registro de alta. Un responsable del área de medidas judiciales se encarga de realizar el alta administrativa del menor, el día de su ingreso o en su defecto, un día (laboral) después; f) Envío por fax de la Comunicación de Alta del menor (según modelo oficial) a SARJI y UIE (Servicios

○ *Estancias*

El equipo educativo al completo es responsable de educar durante su estancia en el adecuado cumplimiento de la medida judicialmente impuesta.

Los responsables del área de medidas judiciales informan al resto del equipo en reuniones de equipo educativo o directivo sobre el nuevo ingreso, derivando cada los aspectos en el responsable correspondiente. El seguimiento general del menor en todas las áreas lo realizan los responsables del área de medidas judiciales.

Desde el primer día se realiza la integración académica (Formación Profesional (Básica, Grado Medio o Grado Superior, ESO, Aula Alternativa). Los responsables de cada área formativa matriculan e integran al infractor en el curso correspondiente según edad, trayectoria curricular o fecha de ingreso.

También desde el primer día se procede a la integración en el Estudio Dirigido. La persona responsable de organización y coordinación de talleres-actividades integra por la tarde al menor en los estudios diarios dirigidos correspondientes de una hora y media mínima obligatoria de duración, en la cual estimulan el hábito intelectual, el dominio de la palabra y el repaso de tareas y clases. Además el coordinador de tarde integra al menor en la escuela abierta al mundo a través de lectura de periódico, visionado de telediario, fomento del espíritu crítico, etc., que se realizará a diario.

Al igual que desde el primer momento al joven se incorpora a la formación académica y al estudio dirigido, lo mismo ocurre en los talleres de ocio y tiempo libre. La persona responsable de organización y coordinación de horarios y talleres-actividades de tarde, se encarga de integrar al menor en los talleres, ofreciendo y

Sociales de Castilla y León) correspondiente. Archivo del fax enviado junto a la confirmación de recepción del mismo en carpeta correspondiente; g) Envío por e-mail de la Comunicación de Alta del menor a SARJI; h) Elaboración de listado de pertenencias del menor; i) Derivación interna a Educador responsable de aspectos médicos para llevar a cabo revisión chequeo general “obligatorio”. Si es chica además se someterá a revisión ginecológica y administración en el centro de salud de anticonceptivo inyectable trimestral, siempre y cuando esté autorizado por su responsable legal.

explicando al menor los mismos. La primera semana supervisa que el joven conozca y participe en todos o casi todos los talleres y actividades lúdicas, formativas, deportivas, etc. Tras la primera semana, el educando elige una actividad como mínimo (si no elige, el responsable de talleres le impone una al menos). Así mismo ofrece al menor la posibilidad de participar en la actividad semanal espiritual, donde se cultiva la dimensión del espíritu con carácter abierto a todas las culturas y creencias, como es la misa en la capilla-mezquita.

Los psicólogos llevan a cabo intervenciones psicológicas a nivel personal, grupal o familiar con los infractores desde su ingreso. En algunos casos, las medidas incluyen explícitamente desde el Juzgado de Menores el cumplimiento de Programas Psicológicos pertenecientes a intervenciones externas a la Casa Escuela o Tratamiento Ambulatorio, en cuyo caso los responsables de medidas judiciales se encargan de hacer efectiva la derivación, coordinándose con la entidad correspondiente.

Los responsables del área de medida judicial acompañan a los menores en sus citas de Comparecencias en Juzgado de Menores y citaciones para declarar en Fiscalía de Menores o Equipo Técnico, con el objetivo de informar sobre la evolución del menor y ser informados de su situación de primera mano, ser parte implicada en el proceso y actuar de referentes para el menor y Juzgado.

Con menores que puedan resultar violentos con ellos mismos o con los demás, ante situaciones de riesgo, escasa respuesta a intervención verbal, elevado y mantenido consumo de tóxicos, etc., los responsables de medidas judiciales o coordinadores pueden valorar la aplicación de “Tiempo Fuera” según protocolo, como medida educativa o sancionadora.

Los responsables del área de medidas judiciales se encargan de realizar diferentes informes y comunicaciones durante la estancia del menor, como: a) Informes mensuales: Evaluación y Días de Estancia. A final de mes se realizan los informes correspondientes sobre el cumplimiento de la medida de los menores infractores según modelo de la Junta de Castilla y León. Dichos informes son remitidos por correo certificado al Servicio de Atención y Reinserción de Jóvenes Infractores; b) Informes trimestrales o de seguimiento. Se realizan según modelo propio, evaluando en dos o tres

hojas la evolución del menor en las dimensiones personal, familiar, escolar, social y psicológica. Se dirigen cada tres meses a los técnicos de la UIE vía fax o vía e-mail, que posteriormente remitirán a Juzgado de Menores correspondiente¹⁸⁰.

○ *Fin de Medidas*

Todas las medidas judiciales tienen una duración determinada impuesta en sentencia por el Juzgado de Menores correspondiente. Al terminar la medida, un responsable del área de medidas judiciales se encarga de formalizar la baja administrativa del menor y dar por terminada su estancia. Existen otras posibilidades para la finalización, por cambio de medida a Libertad Vigilada o a Internamiento en Régimen Semiabierto en la institución conocida con el nombre de Zambrana. Son excepcionales.

○ *Despedida*

La despedida conlleva el siguiente procedimiento:

- a) Recogida de enseres personales de la habitación. El educador de referencia de Casa Escuela Santiago Tres/Seis, supervisa la recogida de pertenencias personales de la habitación por parte del menor.

¹⁸⁰ Otros informes y comunicaciones: Informes puntuales. Dichos informes y documentos se remiten a los técnicos de la UIE. a) Permisos de Salida, solicitados a Juzgado de Menores, siempre que el menor pernocte fuera del recurso autorizado por los responsables de medidas judiciales, generalmente al domicilio familiar; b) Incidencias. De forma puntual ante la ocurrencia de incidencias importantes que deben ser conocidas por el Juzgado de Menores, destacando logros a pesar de la incidencia; c) Extraordinarios. Cuando estos son solicitados desde Juzgado de Menores debido a la ocurrencia de una situación extraordinaria; d) Notificación de Procedimiento, cuando desde Juzgado de Menores notifican al menor, procedimientos, resoluciones, Autos judiciales y desean recibir una constancia de haber recibido tal información; f) Solicitudes-Modificaciones, cuando la situación judicial es susceptible de ser valorada de nuevo por el Juzgado de Menores a tenor de una evolución del menor que justifica una petición de modificación de medida; g) Registro de correspondencia. Las cartas, paquetes o cualquier correspondencia postal enviada a los menores infractores (excepto las comunicaciones remitidas por Juzgado de Menores, Unidad de Intervención Educativa o Fiscalía de Menores), son registradas por los responsables del área de medidas judiciales, anotando fecha, remitente, destinatario y observaciones en el libro oficial de registro de correspondencia facilitado por la Junta de Castilla y León; h) Registro de visitas. Las visitas realizadas y previamente concertadas a los menores infractores en la Casa Escuela Santiago, son registradas por los miembros del equipo educativo presentes en el momento de la visita, anotando en el libro de visitas oficial, facilitado por la Junta de Castilla y León para tal fin, el nombre del visitante, parentesco, número de DNI, hora de comienzo y final de la visita; i) Comunicación con Técnicos: Equipo Técnico de Juzgado, Fiscalía. Los responsables del área de medidas judiciales se encargan de mantener comunicación fluida con los técnicos de la UIE para realizar el seguimiento del menor o concretar aspectos, generalmente por teléfono, en visitas concertadas, comparecencias o vía e-mail. De forma periódica o esporádica con el resto, recibiendo visitas programadas desde los Juzgados y Fiscales, acudiendo a comparecencias o citaciones, atendiendo a peticiones escritas o telefónicas de información sobre los menores, o sobre aspectos organizativos, de gestión y administrativos del recurso.

- b) Entrega de objetos custodiados y documentos. Los responsables del área de medidas judiciales entregan a los menores o familiares, si vienen a recogerlos el día que finalizan la medida, los objetos y documentos recogidos el día de su ingreso.
- c) Reunión con la familia. Si la familia viene a recoger al menor, los responsables de medidas judiciales mantienen una reunión-resumen con la familia, sobre la estancia del infractor, valorando logros, objetivos cumplidos y objetivos no cumplidos.
- d) Contemplación de la posibilidad de continuar a título privado en la sede principal. En las ocasiones en las que las medidas judiciales no contemplan el curso completo y las familias han mostrado su interés en que el menor continúe con el mismo, solicitando una plaza de residencia a título privado para terminar el curso en Santiago Uno, el responsable de medidas judiciales valora la posibilidad con la familia y el equipo directivo.

- *Registro de Baja*

Un responsable del área de medidas judiciales se encarga de realizar la baja administrativa del menor el día que cause baja según liquidación de medida o en su defecto, un día (laboral) después.

6.2.1.2. Menores en Protección

Según la Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, los menores en protección son aquellos en situación de riesgo o desamparo para los que se hayan acordado medidas o actuaciones de protección para la adecuada atención de sus necesidades físicas, psíquicas, emocionales y sociales. Para cubrir dichas necesidades se lleva a cabo en la Casa-Escuela Santiago Uno una intervención socioeducativa y/o terapéutica tratando la situación de desprotección y sus condiciones personales, familiares y sociales, cuando se haya acordado la separación del entorno familiar, ejerciendo materialmente su guarda para propiciar su retorno, facilitar su integración y desarrollo en contextos alternativos o preparar sus vidas independiente y autónoma.

Como centro de protección a la infancia asume:

- a) El acogimiento inmediato, temporal y de corta duración de aquellos casos de abandono y maltrato que necesitan de una intervención de urgencia, siempre y cuando no exista un recurso más idóneo.
- b) El acogimiento de media o larga duración, como medida de atención y durante el tiempo que requieran las particularidades del caso, de aquellos menores cuyo ámbito familiar no reúna, de forma temporal o permanente, las condiciones necesarias para su cuidado.

6.2.1.3. Inmigrantes

Se refiere a jóvenes mayores de edad provenientes de otros países, que llegan sin documentación en muchos casos, y son acogidos en la Casa-Escuela Santiago Uno¹⁸¹. Estos jóvenes llegan desde dos vías (siempre en régimen de becados), bien inmigrantes ilegales que quieren regularizar su situación personal para aspirar a un puesto de trabajo en España, o bien, a través del programa ACOGE gracias al cual los chicos y chicas permanecen tres años en la Casa-Escuela con la finalidad de que vuelvan a sus países como recurso de transformación social, cultural y económica. El cupo máximo es de diez inmigrantes, llegando a existir aproximadamente cuarenta solicitudes en algunos años. La procedencia de estos jóvenes es diversa: Marruecos, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Bolivia, Brasil, Ecuador, etc.¹⁸².

¹⁸¹ Este es el testimonio de uno de ellos, Alí Chouiar: Tengo 19 años. Llegué hace dos años a España, a las Palmas. Mi viaje fue en patera... fueron cinco días difíciles. Al bajar de la patera me cogió la Policía y me llevó a comisaría, donde me tomaron los datos. Me llevaron a un Centro de Menores donde había 250 chicos más. Allí estuve siete meses; después me llevaron a otro centro en donde estuve un año más. Después me fui a Tenerife, con mi primo que me ayudó a ir a Lanzarote, desde donde me vine a Salamanca, a Santiago. Vine aquí a aprender un oficio para poder trabajar el día de mañana y poder conseguir mis papeles". Testimonio de Ali Chouiar publicado en: (Ecos de Santiago, Diciembre 2007:28)*.

¹⁸² *Trámites administrativos a realizar con este tipo de alumnado:*

Documentación Requerida

Acta de nacimiento, DNI del país de origen, antecedentes penales (se encargará de solicitar esta documentación la familia del usuario en su país de origen). Para solicitar el pasaporte en el consulado el alumno/a irá acompañado/a con un educador inmigrante. La documentación se guardará en el expediente correspondiente.

Empadronamiento

Será necesario para obtenerlo hacer un escrito que certifique sus estudios y residencia habitual y llevarlos al ayuntamiento. Se encargará de elaborar dicho documento y acompañar al sujeto el mediador cultural de la Casa.

6.2.1.4. Menores en Régimen Privado

Se trata de chicos y chicas pertenecientes a familias normalizadas que, tras un historial de indisciplina familiar, de fracasos escolares, de incertidumbres y desajustes personales, son matriculados en la Casa-Escuela Santiago Uno como medida terapéutica y ejercicio de reflexión y reajuste ante sus debilitadas personalidades y perspectivas de presente y futuro¹⁸³.

6.3. La Casa-Escuela Santiago Uno como referente de educación desde un modelo mixto.

La Casa-Escuela Santiago Uno es una alternativa compatible a la estructura del sistema educativo actual, es un modelo educativo que tiene como objetivo secundario y no preferente, la formación de profesionales y el enriquecimiento del capital humano de cara al mercado laboral. Lo primordial aquí es el cultivo del individuo, el construir buenas personas, cívicas y comprometidas con el bien de la comunidad. Esta nueva línea educativa compensa déficits y limitaciones del actual sistema educativo y por tanto se presenta como modelo de institución educativa para el nuevo milenio, como alternativa complementaria a un modelo de escuela agotado que agoniza en sus

Seguridad Social

Se solicita el número de la seguridad social y pedir cita con la trabajadora social del centro correspondiente. Se encargará de esta función el mediador cultural de la Casa.

Tarjeta de residencia

Al llevar tres años residiendo en España se solicita la tarjeta de residencia por arraigo. Para poder solicitarlo será necesario aportar documentación que acredite que la persona ha residido en nuestro país durante al menos 3 años sirviendo para ello: empadronamiento, certificados de estudios, resguardos, cartillas de banco y cualquier otro documento oficial. Esta labor será desarrollada por el mediador cultural de la Casa y el subdirector de la misma.

¹⁸³ Daniel Triana, uno de estos chicos, comenta: Estoy cursando, por segunda vez consecutiva, 1º de Bachillerato, pero en esta ocasión, interno en Santiago Uno. Voy a clases en el Colegio Antonio Machado. Ambos centros se encuentran en Salamanca, con la que yo, hasta ahora, no guardaba ninguna relación, puesto que durante estos casi diecisiete años, que he cumplido aquí, he residido en Madrid. Ya llevo en Santiago alrededor de tres meses y medio, los cuales no han sido nada fáciles para mí. He aprendido muchas cosas acerca de la vida, de las que no se enseñan en los colegios, y por las que muchas veces he tenido que pasar malos ratos. He cambiado mucho desde que llevo aquí. Gracias a todo esto, ahora se valorar mi situación familiar, han mejorado en gran medida mis relaciones sociales en general,... Gozo, pues, de mayor calidad de vida. Estar en Santiago me ha ayudado a recuperar el hábito de estudio perdido, lo que va a revertir en la consecución futura de unos estudios superiores (o por lo menos eso es lo que pretendo). Sobre todo, y lo más importante, es el impulso que se me ha dado en mi desarrollo como persona y en mi evolución hacia lo que será un adulto racional, libre pensante y coherente, así como en la formación de un espíritu crítico". Testimonio de Daniel Triana publicado en: (Ecos de Santiago, Diciembre 2007: 4).

contrariedades y limitaciones. La Casa-Escuela Santiago Uno representa la reorientación del sistema educativo hacia un sistema más rico y compensador, hacia un modelo más justo con los que menos tienen (socialmente, cultural, afectivo y económicamente). Este modelo mixto presenta para la administración, para la sociedad, para la familia y, sobre todo, para la persona en su individualidad ventajas manifiestas por varias razones:

a) No depende directamente del presupuesto del Estado. El Estado tiene un papel importante en la financiación de la Casa-Escuela pero también necesita esta de aportaciones privadas, empresariales, familiares y del Tercer Sector. En este parámetro toma sentido el pensamiento de muchos pedagogos, pensadores y especialistas en educación cuando afirman que se debe “meter más mercado en la escuela pública y más estado en la privada” (Fernández Enguita, 2010)¹⁸⁴.

b) No crea dependencia estatal, ni acomodo, ni aburguesamiento. La iniciativa privada y la creatividad son fundamentales para el funcionar del proyecto educativo y social. De esta forma la autonomía y la apertura al exterior se dignifican y se hacen imprescindibles para la supervivencia de la institución. Esta autonomía es considerada por muchas autoridades educativas en la planificación educativa del país como determinante para afrontar con garantías los nuevos retos educativos y sociales:

“Lo cierto es que los colegios e institutos públicos apenas tienen autonomía para adoptar decisiones. No intervienen en la selección de los profesores que acceden al centro, ni en sus condiciones retributivas, ni en sus incentivos profesionales. También está ya establecida desde el exterior la organización del centro y sus normas básicas de funcionamiento. El dinero que reciben los centros para su funcionamiento responde a criterios homogéneos, por lo que apenas existen diferencias entre ellos. La tendencia uniformista presente en la educación española y defendida por los sindicatos de profesores durante muchos años, es un profundo freno a posibles alternativas más diferenciadoras. Es preciso dar mayor capacidad de decisión en todos los ámbitos: económico, organizativo, curricular y en relación con su profesorado” (Marchesi, 2000: 32-33).

c) Los educadores forman un equipo interdisciplinar integrado por diferentes profesionales (psicólogos-as, pedagogos-as, ingenieros, biólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, monitores-as, voluntarios-as, etc.) que se ponen a servir a tiempo completo a los educandos, estando siempre dispuestos para la acción educadora.

¹⁸⁴ (La escuela pública encara su asignatura pendiente: la gestión. El País. Recuperado el 14 de abril de 2012 de [http: <www.elpais.com>](http://www.elpais.com))

d) Se educa desde la relación sentimiento-cognición, donde el amor y el afecto se hacen imprescindibles en el proceso educativo, centrado este en la elevación de la dimensión humana.

e) Se elimina el dilema de educación pública o educación privada, pues este modelo educativo integra los dos anteriores.

f) Se da al mismo tiempo la educación formal, no formal e informal. Su oferta educativo-profesional viene recogida en el *Anexo 6 (Oferta Educativa)*. Como determina el fundador de la Casa-Escuela Santiago Uno (José Luis Corzo) en el cuestionario que nos ha contestado, la esencia de la educación que se desarrolla en la Casa-Escuela Santiago Uno es la educación no formal.

“Sí que es importante valorar no sólo la escuela, sino los espacios y los tiempos no formales. Eso era esencial en Santiago Uno y en Barbiana” (Corzo, *Anexo 1*).

6.4. Reglas generales de organización de la atención en el ámbito residencial

Bajo estas “reglas generales de organización” recogemos todos aquellos aspectos relacionados con los trámites oficiales y legales relacionados con los menores como son el expediente del menor, Plan de Intervención Individualizado, procedimientos general de ingreso y salida, protocolo ante incidencias como casos de *bullying*, salidas y ausencias no autorizadas, lesiones graves e ingresos hospitalarios, excursiones, ingresos de menores extranjeros. Las directrices seguidas son las establecidas según las normativas estatales y autonómicas. Para ello, detallamos las siguientes leyes y decretos que regulan la organización y funcionamiento de la Casa-Escuela Santiago Uno:

- Ley Orgánica 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León.
- Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen: Expediente del menor.
- Decreto 54/2005, de 7 de julio: Procedimiento general de ingreso y salida, protocolo de incidencias, excursiones, ingresos hospitalarios.

6.4.1. Funcionamiento Interno. Funcionamiento Ordinario de Casa-Escuela Santiago Uno

Todo grupo social, toda familia, posee unos patrones de convivencia internos que regulan las relaciones de sus miembros en un ejercicio de ajuste del individuo al grupo. Las familias cuentan con unos tabuladores somáticos adquiridos a lo largo del tiempo desde la cultura familiar, desde la tradición, desde la costumbre hecha norma, que hacen que las dinámicas convivenciales se armonicen en unas conductas establecidas intrínsecamente. La Casa-Escuela Santiago Uno es una familia que se hace con la dificultad de contar con cambios constantes de miembros en la unidad familiar y que, a su vez, proceden de otras familias con otras costumbres, normas y conductas. Por esta razón las pautas de convivencia y normas internas deben quedar registradas por escrito para que no haya malentendidos y desajustes internos que provoquen conflictos y tensiones. Los reglamentos que regulan la convivencia en la Casa-Escuela Santiago Uno están disponibles en el *Anexo n° 7 (Régimen de funcionamiento interno)*, a continuación comentamos aquellos aspectos más destacables de éstos:

6.4.1.1. Pautas de Convivencia y Recomendaciones

Para no enumerar todas las normas de convivencia, se detallan estas en el anexo n° 3, y en este epígrafe reseñamos aquellos aspectos más significativos del reglamento de funcionamiento interno. Para ello, mantuvimos una reunión con el director de la Casa-Escuela, Jesús Garrote¹⁸⁵, en la que nos enunció las consideraciones más significativas en cuanto a las pautas de convivencia.

En primer lugar hay que decir que los chicos y chicas matriculados en la Casa-Escuela Santiago Uno llegan con una autoestima muy baja que les hace olvidar y menospreciar el cuidado de su imagen corporal, que añadido a su falta de hábitos de higiene, hace necesario realizar un minucioso seguimiento higiénico de los jóvenes. La higiene personal es aceptable, quizás menos la ropa, pues en ocasiones y sobre todo en las salidas de fin de semana son algo provocativas y hay que aconsejar el cambio de prendas de vestir.

¹⁸⁵ Reunión del sábado 5 de mayo del 2012 a las 00:00 h. de la noche mientras Jesús esperaba a que llegaran los mayores de edad que tenían como hora máxima las dos de la madrugada.

La higiene y limpieza de las casas-hogares hay que calificarla como muy positiva debido a que el número de ocho residentes facilita la labor. No obstante, existen unas sanciones para los educadores que descuidan la higiene y limpieza de su casa-hogar¹⁸⁶.

El mantenimiento de las casas-hogares son responsabilidad de todos y todas, y todo lo que se estropea se arregla. El que más sabe de cada cosa establece las pautas a seguir, es decir, si se avería un ordenador, un educando puede perfectamente desempeñar las funciones de técnico; si hay que pintar y entre los alumnos/as hay pintores con experiencia, ellos o ellas son los oficiales y los educadores los peones. En cuando al mantenimiento de las habitaciones comentamos que las camas sin hacer son sancionadas con recortes en la paga semanal, y lo que más funciona es que el dinero descontado se le da a otro educando por realizar las funciones desatendidas.

Los equipos de servicio de comedor funcionan muy bien y aunque existen equipos establecidos para los días entre semana, llama la atención como de forma voluntaria los fines de semana los jóvenes sirven la comida y retiran los cubiertos. Parecen estar sincronizados por el hábito del trabajo, aunque como nos comenta el educador José Miguel Sánchez (Romo)¹⁸⁷:

“Esto es normal a finales de curso, pues lo hábitos y la mecánica ya están adquiridos. Al principio del curso la situación es más caótica”

Respecto a las normas de salud destacar que está totalmente prohibido fumar dentro de la Casa-Escuela y eso es de riguroso cumplimiento. En el reglamento interno viene enunciado que fuera de las instalaciones también está prohibido, aunque esto no se cumple y los chicos y chicas salen a la puerta en determinados espacios de tiempo para fumar, incluso con algunos educadores. El director justifica este comportamiento indicando que existe una línea amarilla pintada en el suelo y que se fuma detrás de esa delimitación. Continuando con el tema del tabaco, Jesús Garrote comenta que a los menores de 16 años se les rompe el cigarro cuando se les descubren fumando pero sin

¹⁸⁶ Estas amonestaciones consisten en bajada del sueldo cuando se acumulen un número de tres sanciones. Estas penas solo se pueden anular cuando el educador invita al equipo directivo a su casa personal y se comprueba que la casa de éste está peor que la de los jóvenes, porque la consigna es que a los chicos y chicas hay que tratarlos igual o mejor que a uno mismo.

¹⁸⁷ Mientras compartimos cena en la misma mesa el viernes 4 de mayo del 2012.

perseguirlos porque a veces el fumar resulta terapéutico según psiquiatras consultados, aunque la idea es que no lo vean como algo normal. Los mayores de 16 años que fuman son aceptados en su hábito. Un aspecto importante que nos señala Jesús Garrote es que algunos educadores presentan miedos para requisar (tabaco, móviles, etc) a algún chico o chica en situaciones necesarias y aquí las directrices de la dirección son heterogéneas en función del carácter del educador. La irresponsabilidad estaría en aquel educador que teniendo carácter y valentía para el enfrentamiento no lo haga. El director prefiere que el educador que no se sienta capaz de oponerse y que no tenga garantías de obtener éxito en la confrontación a esta conducta utilice una vía alternativa para afrontar tal problemática. Si la decisión es decomisar el tabaco y el joven se niega y se vuelve violento y agresivo, el educador puede reducirlo de forma proporcional a la violencia manifiesta por el educando para contrarrestar su acción. Inmediatamente se debe informar de la incidencia al coordinador educativo, al juzgado y llamar al 112 para que explore al joven y evitar la posterior declaración de maltrato.



En relación directa a la salud, la alimentación es variada y equilibrada, preparada en la cocina de la Casa-Escuela Santiago Uno, donde la premisa principal es la prohibición de tirar comida¹⁸⁸.

Dentro del programa “Drogas Cero” se realizan analíticas semanales por sorpresa para controlar el consumo de drogas. Si el educando se niega a hacerlas se comunica inmediatamente al juzgado para que sea incluido en su expediente e incida en su punición. Los controles “altos” son penalizados con la pérdida de tiempo libre, acompañamiento constante de un educador y paga condicionada hasta que limpie. Los controles resultantes como “muy altos” tienen un protocolo para ir reduciendo el consumo progresivamente. A los mayores de edad que llegan con altos índices de consumo de hachís se les permite consumir con el compromiso de su reducción paulatina y dar al menos un negativo al mes como punto de libertad para que no haya saturación de sinapsis. El consumo de drogas en la Casa-Escuela ha resultado siempre

¹⁸⁸ Después de compartir con los jóvenes varias comidas y cenas, tenemos que afirmar que esto es cierto pues todos los platos volvían vacíos a la cocina.

un tema prioritario en su tratamiento, pues la mayoría de los jóvenes de la Casa-Escuela Santiago Uno presentan un historial acusado en relación al consumo de sustancias tóxicas. Un momento de inflexión respecto al consumo de drogas en la Casa-Escuela fue la visita (principios del 2013) a este centro educativo de Emilio Ambrosio Flores, Catedrático de Psicología de la UNED, el cual, a través de la exposición de sus últimos hallazgos científicos provocó un reflexionar profundo en sus dirigentes y la toma de decisiones respecto a esta problemática¹⁸⁹.

Referente a las relaciones sexuales, la máxima de la Casa-Escuela Santiago Uno es que las relaciones sean equilibradas, persiguiendo e impidiendo las relaciones asimétricas en las que exista abusos por parte de un miembro. Un hándicap que determina las relaciones sexuales en la Casa-Escuela Santiago Uno es la carencia afectiva de los jóvenes y la necesidad que tienen de sentirse aceptados, queridos y valorados. En el momento que algún alumno o alumna recibe algo de afecto se entrega en cuerpo y alma. Y para justificar esta afirmación, las palabras de una chica de la Casa-Escuela: “Voy buscando afecto desesperadamente y sólo encuentro sexo”¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Fue necesario crear una “comunidad terapéutica”, pues se llegó a la conclusión de que la parte emocional de aproximadamente el 60 % del alumnado de la Casa-Escuela se encontraba “saturada” o “secuestrada” debido al efecto de las drogas. En estas condiciones el discurso, la palabra, la psicología ya no tiene efecto y es necesario el tratamiento farmacológico de los chicos y chicas, dándose hasta más de un 50 % de jóvenes psiquiatrizados con medicamentos. Según las explicaciones del profesor Emilio Ambrosio la exposición continuada a un reforzador (natural o artificial) puede traducirse tarde o temprano en neuroadaptaciones específicas que afecten a la fisiología cerebral; sabiéndose que aún después de un tiempo de abstinencia, esas neuroadaptaciones pueden mantenerse y contribuir a las recaídas en presencia de factores psicosociales específicos. En el caso particular de las drogas de abuso, hay datos recientes que abundan en la gran complejidad de los mecanismos que pueden estar participando en la aparición de conductas adictiva y que indican que esas sustancias provocan cambios en la plasticidad neuronal e inician procesos neuroinflamatorios y neurodegenerativos, así como alteraciones en el balance neurotrófico normal que debería existir en las células nerviosas, lo cual se traduce en la aparición de comportamientos poco saludables, que persisten a pesar de sus consecuencias adversas y que desembocan en algunos individuos en un trastorno. El profesor Emilio Ambrosio Flores demostró con imágenes cerebrales como las acciones de estas sustancias en el cerebro se traducen en una modificación de la comunicación neural normal de las células nerviosas, esta modificación se ejerce sobre redes neuronales que regulan comportamientos que son importantes para la supervivencia de la especie humana, como la ingesta de comida y bebida, el cuidado de la descendencia y la reproducción. Tras el consumo continuado de drogas, el cerebro de las personas ya nunca es igual en lo que se refiere a su relación con las drogas. Esto explica que las personas adictas a drogas ya no sean nunca más libres de tomar decisiones respecto a consumir o no esas sustancias: son las drogas las que controlan su comportamiento y no las propias personas.

¹⁹⁰ Jesús Garrote en entrevista de 4 de mayo del 2012 expresa de memoria las palabras que en su día dijo la chica.

Otra particularidad de las relaciones sexuales que se dan en este centro educativo es que las chicas con mucha frecuencia buscan embarazos intencionados con la intención de comprometer al chico del que está enamorada y asegurarse que no la va a abandonar. El resultado como norma general es que la chica queda embarazada, abandonada y pidiendo el aborto. Dentro del programa de “Planificación Familiar” las chicas son orientadas al hospital para que reciban una inyección mensual anticonceptiva, con la consiguiente problemática de que realizan actos sexuales sin preservativos y pueden infectarse de enfermedades contagiosas. Para el tema del aborto el procedimiento a seguir es que los educadores informan sobre todas opciones legales posibles a los afectados y requieren la firma del padre o gerente de los Servicios Sociales competente y tutor de la menor para que se proceda al aborto. Si la decisión es afirmativa los educadores acompañan a la menor a la clínica para proceder al aborto. Las relaciones homosexuales también son muy frecuentes en la Casa-Escuela, teniendo el mismo tratamiento que las relaciones heterosexuales. Estas relaciones son indistintamente entre chicos-chicos y chicas-chicas, dándose en algunos casos la bisexualidad. Un alto porcentaje de estos casos son jóvenes que no son aceptados en el grupo y buscan en las relaciones sexuales la integración a su personalidad. La premisa que se sigue en estos asuntos es la naturalidad.

El material necesario para vivir en la Casa-Escuela Santiago Uno es mínimo y se aconseja la disposición de un equipo básico para la realización de cualquier actividad (ropa y calzado cómodo).

Como conclusión final y consideración al funcionamiento interno de la Casa-Escuela Santiago Uno manifestar que la vida interior en la Casa-Escuela es muy parecida al funcionar de una familia convencional. Los educadores actúan como lo haría cualquier padre o madre, y desde la palabra y la obediencia a la norma, su dificultad está en que interactúan con alrededor de cien jóvenes.

6.4.1.2. Horarios

Una de las señas de identidad de la Casa-Escuela Santiago Uno es su determinación hacia una educación a “tiempo completo”, uno de los aspectos que la hacen diferente, que la hacen emerger como mecanismo necesario en nuestra sociedad

actual. Es en este postulado es donde mejor se refleja la influencia de la pedagogía milaniana en esta Casa-Escuela.

Por tanto, el horario que presenta la Casa-Escuela Santiago Uno se puede decir rotundamente que es un horario educativo a “tiempo completo” donde la educación se solapa con la instrucción, la educación formal con la educación no formal e informal. El horario general y susceptible de algunas modificaciones y adaptaciones es el siguiente:

- Horario General

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:15	DUCHAS	DUCHAS	DUCHAS	DUCHAS	DUCHAS
7:30	ORDENAR HABITACIÓN	ORDENAR HABITACIÓN	ORDENAR HABITACIÓN	ORDENAR HABITACIÓN	ORDENAR HABITACIÓN
7:40	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO
7:50	FREGAR	FREGAR	FREGAR	FREGAR	FREGAR
8:10	AUTOBÚS	AUTOBÚS	AUTOBÚS	AUTOBÚS	AUTOBÚS
8:30-15:00	CLASES O TRABAJO	CLASES O TRABAJO	CLASES O TRABAJO	CLASES O TRABAJO	CLASES O TRABAJO
17:00	PERIÓDICO MONOGRÁFICO DEPORTE TALLER	PERIÓDICO DEPORTE ESCRITURA COLECTIVA	ANIMACIÓN A LA LECTURA DEPORTE TALLER	PERIÓDICO TALLER REDACCIÓN NOTICIAS	ANIMACIÓN A LA LECTURA DEPORTE TALLER
19:30	ESTUDIO	ESTUDIO	ESTUDIO	ESTUDIO	ESTUDIO
20:00	ESTUDIO	ESTUDIO	ESTUDIO	ESTUDIO	DEJARSE PREGUNTAR
21:00					CENA
21:30	CENA	CENA	CENA	CENA	
21:45					VÍDEO FORUM
22:00	TELEDIARIO ASAMBLEA	TELEDIARIO ASAMBLEA	TELEDIARIO ASAMBLEA		
22:30	LIMPIEZA	REVISTA	LIMPIEZA	LIMPIEZA	
22:45	ORACIÓN			ORACIÓN	
23:00	SILENCIO	SILENCIO	SILENCIO	SILENCIO	SILENCIO

- Horario Fin de Semana

<i>HORA</i>	<i>SÁBADO</i>	<i>DOMINGO</i>
9:00	LEVANTARSE	LEVANTARSE
9:30	ESTUDIO	ESTUDIO
11:00	DESCANSO	DESCANSO
11:30	TRABAJOS Y TALLERES	TRABAJO Y TALLERES
12:30		ACCIÓN SOLIDARIA SALIDAS A PUEBLOS CIUDADES O CAMPO
14:00	COMIDA	
15:00	LIMPIEZA	
15:30		BICICLETA/ESTUDIO
16:30	DEPORTE JUEGOS ALTERNATIVOS TEATRO	TALLER DE PERCUSIÓN
18:30	ESTUDIO	
19:30		VÍDEO
20:00	CENA SALIR DE FIESTA	
22:00	VÍDEO	CENA
22:30		LIMPIEZA
23:00	LLEGADA MENORES	SILENCIO
02:00	LLEGADA MAYORES DE 18 AÑOS	

Otros fines de semana: a) Acampada por trimestre y otros viajes; b) Dos fiestas al año; c) Dos reuniones de padres; d) Ir al cine una vez al mes.

Como ejemplo, vamos a describir el fin de semana del 5 de mayo de 2012, en el que estuvimos presencialmente en la Casa-Escuela.

En el fin de semana el horario es más flexible y relajado que de lunes a viernes. El sábado está establecido el levantarse a las 9:00 a.m. pero los alumnos y alumnas van llegando al comedor para desayunar de forma intermitente hasta las 10:00 a.m. El

sábado 5 de mayo, la mañana es tranquila y algunos educadores confundidos o mal informados llegan con los alumnos de su casa-hogar respectiva a las 9:00 a.m. y otros educadores se presentan a las 9:30 a.m. (según malentendidos). Pasadas las diez de la mañana llegó un joven disponiéndose a desayunar y fue vetado con el consiguiente enfado de éste. El estudio empezó a las 10:10 a.m. cuando su hora establecida es a las nueve y los jóvenes se dividieron en tres grupos para realizar el estudio:

- Grupo de PCPI (Programa de cualificación profesional inicial) que preparan la prueba de acceso al Módulo de Grado Medio.
- Grupo de chicos y chicas que cursan Módulo de Grado Medio.
- Grupo de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Un cuarto grupo (integrantes de la Escuela del Circo) se dirigieron al Teatro de la Biblioteca M. Torrente Ballester de la propia ciudad de Salamanca para representar la obra “Don Circote de la Carpa” dentro del programa cultural que el Ayuntamiento de Salamanca ofrece para la temporada abril-junio 2012¹⁹¹.

Durante el estudio los alumnos y alumnas se iban inscribiendo en los diferentes talleres ofertados para ese sábado (circo, cetrería, barro y estudio). Una vez terminados los talleres y regresados los integrantes de la escuela del circo se empezó a comer sobre las 15:00, cuando en el horario establecido está determinada a las 14:00 h. La asamblea se desarrolló desde las 16:00 hasta las 16:30 y a continuación tiempo libre para organizar los grupos de las actividades deportivas. Para dichas actividades salieron cuatro modalidades de actividades:

- Jesús Garrote: Furgoneta para baloncesto.
- Valter de Paula (Tartaruga) y José Miguel Sánchez (Romo): Dos furgonetas para fútbol.
- Lauren Cintado: Furgoneta para rocódromo.
- Concepción González: Paseo por Salamanca.

¹⁹¹ Representación exitosa. Sala repleta y en torno a 200 personas entre padres e hijos disfrutaron de la Escuela del Circo de la Casa-Escuela Santiago Uno. Según los responsables de la escuela la mejor actuación de las realizadas hasta el momento.

Empezaron a regresar sobre las 18:30 y hasta el momento de la cena tuvieron tiempo libre para ducharse y prepararse para la salida nocturna del sábado. A las 20:30 se cenó y en la Asamblea se comunica el programa para el domingo recordándose el horario de llegada en función de las edades:

- 23:00 llegan los menores de 16 años.
- 00:00 llegan los jóvenes comprendidos entre 16 y 18 años.
- 02:00 llegan los mayores de 18 años.

El despertar del domingo es silencioso, son pocos los educandos que bajan voluntariamente a desayunar. A las nueve el silencio es la tónica de la Casa-Escuela. Por dos veces tiene que ir Concepción González (Conchi, Directora de la casa-hogar 4) a las habitaciones para llamar a los chicos y chicas. Alrededor de las diez van llegando los primeros vestidos para la actividad programada y otros todavía en pijama. La actividad del día es una excursión en piragua como regalo al buen funcionamiento de los integrantes de la Casa-Escuela a lo largo de la semana y del éxito cosechado en la actuación de la Escuela del Circo. No todos los jóvenes se han apuntado a la excursión por lo que algunos se quedan en la Casa-Escuela, para los cuales está programada una sesión de estudio y una visita al mercadillo dominical de la ciudad.

Como se puede apreciar los horarios del fin de semana son flexibles, dentro del orden y de la programación, la pauta que se sigue es la naturalidad. La cadencia y los tiempos son cómodos, no existen agobios de horarios ni tensiones por la puntualidad salvo para la hora de llegada en las salidas nocturnas. A las dos de la madrugada se cierra la puerta y aquellos mayores de edad que no estén deben solucionar por sí mismos la pernocta en esa noche. Para los menores que no llegan se activa el protocolo establecido para *fugas* (que desarrollamos más adelante).

6.5. Proyectos, Planes, Programas y Talleres

La potencialidad de Casa-Escuela Santiago Uno está en su dimensión educativa no formal, en su gran abanico de espacios y oportunidades educacionales en los que el cultivo personal es un constante en el tiempo y en las formas. A diferencia del sistema educativo formal y estatal donde la educación es parcial, estratificada y ajustada a un

horario convencional, en esta Casa-Escuela la educación es a tiempo completo e integral, abarcando todos los aspectos y dimensiones de la persona. Cada momento del día es aprovechado en torno a la pedagogía; toda actividad tiene su origen en la evolución de la persona, cualquier acción se alimenta del beneficio de la educación. En la Casa-Escuela Santiago Uno la educación formal y oficial es un ámbito más de la educación en su generalidad, y la educación no formal a través de sus proyectos, programas y talleres alcanza niveles de altísima capacidad crítica y transformadora personal y social, modificando estereotipos y conductas arraigadas en la sociedad actual. Estas actividades son la esencia de la educación compartida en esta Casa-Escuela donde hasta la cocinera educa, y todos se alimentan de los saberes del prójimo en un ejercicio de retroalimentación constante.

La educación no formal e informal a través de diversos programas y proyectos se convierten en la principal diferencia de la educación cultivada en Santiago Uno y la de cualquier otro centro escolar del sistema educativo formal. Su fundador así lo entiende.

“Sí que es importante valorar no sólo la escuela, sino los espacios y los tiempos no formales. Eso es esencial en Santiago Uno y en Barbiana”¹⁹².

A continuación se describen los proyectos, programas y talleres más significativos y permanentes para de esta forma tener una panorámica más aproximada de la pedagogía de esta entidad educativa con la intención de conocerla en la profundidad de su acción vivificadora.

6.5.1. Proyectos y Planes Educativos

6.5.1.1. *Escuela Viajera*

El viajar es una oportunidad magnífica de enriquecer la personalidad de cualquier individuo a través de la experiencia personal. El conocer otros lugares, culturas, idiomas y posibilidades de vida es uno de los principales factores diferenciales entre la educación de los “últimos” respecto a sus iguales provenientes de familias

¹⁹² Entrevista que se mantuvo con José Luis Corzo (fundador de Casa-Escuela Santiago Uno) el pasado 14 de mayo del 2011 para profundizar en la obra de educativa y social de la Casa-Escuela Santiago Uno.

socialmente favorecidas. La *Escuela Viajera* de la Casa-Escuela Santiago Uno brinda experiencias maravillosas y trascendentales en sus vidas para aquellos jóvenes que han viajado poco por motivos económicos, sociales o culturales. Se ofrece a todos los educandos como actividad obligatoria y evaluable dentro del currículo, y nadie se queda sin viajar por motivos económicos, pues cada uno aporta lo que puede o “quiere”, ya que se pretende la colaboración de todos para todos. Para ello existen varias posibilidades de financiación como la venta de papeletas, de camisetas, organización de algún torneo o actividad cultural.



Los objetivos de la *Escuela Viajera* son desarrollar en los jóvenes la capacidad de desenvolverse en otros ambientes; conviviendo como grupo, abriendo nuevos horizontes culturales y profesionales, haciendo una escuela abierta al mundo, conociendo otras realidades de cerca y enseñando a gestionar e invertir, creando nuevas inquietudes en los educandos.

(Escuela Viajera: Italia y Grecia)

Los tipos de viaje que engloba la Escuela Viajera son los siguientes: a) Viajes de día (sin pernocta); b) Viajes con pernocta dentro del país; c) Viajes con pernocta por el extranjero.

Los viajes de día son muy habituales en el funcionar normalizado de la Casa-Escuela. Cada semana se suele hacer un viaje de día (normalmente los fines de semana). Los viajes con pernocta se realizan más esporádicamente, aunque son frecuentes con una temporalidad mensual y trimestral. Respecto a los viajes con pernocta en el extranjero decir que normalmente se hacen de forma anual. En los últimos años se han realizado viajes a Marruecos, Francia, Italia y otros países europeos como Suiza, Holanda, Bélgica, Eslovenia, Croacia, Bosnia, San Marino, etc. Con estas salidas se persigue que los alumnos y alumnas experimenten la dificultad de expresarse en otra lengua y sentirse extranjeros, descubriendo la importancia de la hospitalidad. También están los viajes de tiempo corto o de un día, con carácter más profesional y aprovechados para conocer ciudades más cercanas. Se visitan explotaciones ganaderas y agrícolas punteras, industrias de interés y nuevos mercados. Dentro de los diferentes eventos de la Escuela Viajera, se ofrecen también las acampadas trimestrales para salir

de la monotonía y disfrutar de los atractivos y belleza de la sierra y parajes naturales. Como salidas esporádicas para defenderse y conocer las posibilidades de grandes ciudades se llevan a los chicos y chicas a una gran ciudad para que sepan orientarse en metro y sepan preguntar para ubicarse y llegar a los destinos.

Una de las características más importantes de la *Escuela Viajera* es la incomodidad y el cansancio, pues normalmente se viaja en autobuses literas y se duerme en gimnasios, en los autobuses o en las mismas furgonetas. Allí la comida es calentada y cocinada en hornillos que viajan con la expedición. Esta austeridad de los viajes está enmarcada dentro de la filosofía de la Casa-Escuela y en la vocación y sensibilidad de los educadores, los cuales están dispuestos a sufrir molestias y cansancios a cambio del enriquecimiento que recibirán sus jóvenes.



(Escuela Viajera 2012. Amsterdam, Berlín y París)

Un primer paso en la preparación de los viajes es la elección del destino. Esto es realizado por el Equipo Directivo, coordinador responsable y las personas del Equipo Educativo que considere oportunas, según el momento en el que se lleve a cabo el viaje. En la elaboración de la propuesta de viaje se tienen en cuenta: ¿qué se va a hacer?, ¿cómo?, ¿por qué?, recursos con los que se cuentan, gestión interna o externa... Para la estimación de gastos se entregará una propuesta y un presupuesto a la gerencia y al equipo directivo, para valorar la viabilidad de la misma. No será necesario para las excursiones de un día si no generan más gastos extraordinarios que el del uso de las

furgonetas. Su aprobación en el equipo directivo de la actividad y en las excursiones de un día dentro del fin de semana, lo aprobará el Equipo al que corresponda dicho fin de semana.

Para planificar el viaje se nombrará a responsables para esta tarea. Se encargarán de la temporalidad, actividades a desarrollar, búsqueda de alojamientos y transporte en los casos que se requieran, para que todo esté coordinado. Una vez establecido se recogerá en un itinerario u hoja de ruta que será aprobada por el Equipo Directivo y transmitida al resto del Equipo Educativo para que todo el personal esté al corriente de cuál será el desarrollo. En los viajes que se considere oportuno desde el Equipo Directivo se nombrará a un responsable que elaborará un cuadernillo con información sobre lo que se conocerá y con espacio para que cada participante pueda crear su diario de viaje.

6.5.1.2. *Escuela del Circo*

La *Escuela del Circo* es una oportunidad para los jóvenes de encontrarse a ellos mismos, para expresar sus sentimientos y experiencias a través del cuerpo, para demostrar sus habilidades psicomotrices y sentir el placer de saberse observados y válidos, pues la mayoría son fracasados escolares y excluidos sociales que necesitan experiencias que les proporcionen sensaciones de éxito y admiración. La principal finalidad de la *Escuela del Circo* es hacer sonreír, soñar y disfrutar a los actores y a los espectadores, ya que ser transmisores de sonrisas, de sueños, de magia y color contribuye a la felicidad personal. De esta forma los jóvenes de la Casa-Escuela se sienten importantes y protagonistas convirtiéndose en generadores de energía positiva, buena voluntad y compromiso.



La *Escuela del Circo* proporciona ilusión, bienestar y disciplina, esfuerzo y recompensa, evolución y progreso, enseñando sobre todo a retardar las gratificaciones, algo tan importante en la vida.

Una de las características más evidente de nuestra sociedad es que los jóvenes, en general, necesitan sentir placeres inmediatos y permanentes. Sin embargo, la *Escuela del Circo* es capaz de conseguir que los chicos y chicas se esfuercen buscando el rendimiento y la satisfacción del trabajo bien hecho en un proyecto a largo plazo:

“Preparamos espectáculos durante mucho tiempo para poder exhibirlo y cuando lo logras te sientes muy satisfecho de lo que has hecho, pero no se pueden imaginar el esfuerzo y el tiempo que esa actuación ha requerido” (Ecos de Santiago, 2006: 25).

La *Escuela del Circo* proporciona pasión y viveza a la Casa-Escuela Santiago Uno, es la luz del arte en manos de los descartados, es un motor nuevo para un vehículo gripado.

“Es la ilusión de los ensayos finales, la tensión por saber parte del espectáculo, la emoción del viaje en la furgoneta, los nervios del inicio y la felicidad al término, es la sensación de sentirse útiles” (Ecos de Santiago, 2009: 25-28).

En la Casa-Escuela Santiago Uno se ha conseguido hacer un grupo de circo para dar espectáculos, enseñando técnicas que apasionan a los chicos/as, abriendo una nueva puerta para el empleo, empleando el tiempo libre con aficiones no nocivas, consiguiendo nuevas formas de expresión y comunicación (Garrote, 2000: 99). Y ha sido una forma de apostar por la interculturalidad:

“El Circo de Santiago es una muestra cultural, es un modelo de Multiculturalidad, donde esta no es una cuestión superficial que viene dada por las circunstancias de compartir casa con personas de diferentes nacionalidades y culturas, sino que va más lejos, procurando que todos conozcan aspectos de las culturas de los demás y puedan disfrutarlas, valorarlas para poder así respetarlas y llegar a algo mucho más grande: La Interculturalidad” (Ecos de Santiago, 2010: 35).

La *Escuela del Circo* lleva enormes zancudos con saltos imposibles, subidas y bajadas. Los malabaristas lanzan sus mazas, suben a monociclos y viajan en pelotas

gigantes, los acróbatas desafían la gravedad con sus figuras humanas y los Capoeiristas con su “Mestre Tartaruga” bailan y luchan con sus movimientos flotantes. Los animales



de este circo son las aves, que deleitan con la actividad de cetrería. El ritmo y la música lo ponen los percusionistas y los chicos del Break-Dance con su lenguaje corporal. Y son casi cincuenta personas las que se suben al escenario para demostrar al público y a la vida que ellos

también merecen ser héroes y heroínas. Cincuenta personas que son el reflejo de la Sociedad del Bien Común en la que todos se unen y aportan sus destrezas, potencialidades y habilidades en un proyecto común, donde las diferencias hacen la riqueza, donde la unión de todos proporciona la fuerza.

6.5.1.3. Proyecto Sur de Marruecos: “Llenando Escuelas”

La Casa-Escuela Santiago Uno desarrolla su misión: Proyecto Sur de Marruecos: “Llenando Escuelas” en las zonas de: Ain Rahma, Ait Iaâza, Id Nasser, Id Bakka.



En los dos meses de verano (julio y agosto), cuando los alumnos y alumnas del sistema educativo formal descansan en sus vacaciones de verano, en la Casa-Escuela Santiago Uno la educación alcanza su máxima expresión y se hace más intensiva, realista y humanitaria. En este periodo, el Proyecto “Llenando Escuelas” lleva a los jóvenes al Sáhara, concretamente

a las poblaciones de Ain Rahma, Ait Iaâza, Id Nasser, Id Bakks; zonas muy necesitadas donde no existe el agua corriente, no hay carreteras ni sillas en las que sentarse.

El Proyecto contaba en un principio con una inversión de 60.000 euros con los que ya se han terminado las infraestructuras del primer recinto escolar. Cuenta con su cancha deportiva, dispensario médico, cocina, sala de audiovisuales y ordenador por clase, servicios con duchas y agua corriente desde el pozo, aula taller, huerto y colmenas.



Para ello cada verano se desplazan unos veinte educadores y cuarenta alumnos/as, en un viaje que se realiza en furgonetas y que va inmerso en un mar de incertidumbres, miedos y controles.

A lo largo del periodo de vigencia de este Proyecto se han conseguido grandes logros como crear una Escuela de Formación Profesional durante los dos meses de verano y consolidar una convivencia intercultural confiada y pacífica entre dos culturas diferentes, con un alto grado de compromiso y responsabilidad. Quedan muchas metas por alcanzar como extender este Proyecto a otros poblados, instalar placas solares, generar una cooperativa de educadores, y otras muchas más que surgirán en los años próximos, pero lo más importante que se ha logrado ya, ha sido cambiar el comportamiento y la forma de pensar a muchos de los jóvenes que han participado en este Proyecto. Veamos algunos ejemplos:

“Cuando llegué a casa de mi madre se me salían las lágrimas porque me parecía un palacio” Aitor (Ecos de Santiago, 2011: 47).

“Le preguntaba su padre a Juan Díez, chico muy exigente ¿Por qué no me pides dinero?

Responde Juan:

-Desde que vi la miseria no me atrevo.

Con su propio dinero, le compró por primera vez una camisa a su padre.” Juan Díez (Ecos de Santiago, 2011: 47).

“Al convivir con otro tipo de cultura se aprende a mirar a la gente de otra forma, no en mal plan, sino todo lo contrario, aprendes a ver tu vida distinta, todo lo que me han enseñado todas las personas de aquel pueblecito de Ain Rahma, llamado en español Ojos de Burro, no se me olvidará en la vida, cómo esos niños pequeños que no tenían ni calzado, ni casi aseo personal, y vivían contentos y felices con lo poco que tenían. Eso te marca para siempre y te da una lección de humildad. Desde entonces aprendes a intentar no ser tan materialista” Miguel Carbonero Fernández (Ecos de Santiago, 2011: 48).



En el curso 2011-2012 el proyecto se amplía y crece en ambición con la intención de implantar en tierras de Marruecos un centro permanente de Santiago Uno, de este modo la formación profesional en esa zona se cubriría todo el año, ofreciendo un servicio de apoyo a las familias y formación de educadores. Con esta iniciativa la Casa-Escuela Santiago Uno

se hace internacional y se instala en África llevando la pedagogía milaniana aún más que nunca a los “últimos”.

6.5.1.4. *Aula Alternativa*

Esta aula está dirigida a los chicos/as de las Viviendas Hogar Santiago Uno y a los chicos/as externos de colegios de Salamanca, a los cuales la educación reglada no se adapta. También es el aula para el periodo de adaptación de los chicos/as hasta que se incorporen a sus clases de la E.S.O. El Aula Alternativa es utilizada normalmente para aquellos alumnos/as que son expulsados de sus centros educativos de forma temporal.

El horario de las clases es de 8:30 a.m. a 14:45, estando repartidas las asignaturas específicas de 8:30 a.m. a 11:30 y las básicas de 12:00 a 14:45. El programa de contenidos de competencias Básicas que se imparte es el mismo que se desarrolla

para la Formación Profesional Básica; al igual ocurre con las competencias específicas que son las siguientes: a) Manejo de máquinas y seguridad; b) Electricidad básica y aplicaciones; c) Carpintería; d) Soldadura y forja; e) Mecánica; f) Pintura; g) Jardinería; h) Peluquería; i) Manualidades.

6.5.1.5. *Granja Infantil*

La *Granja Infantil* es un proyecto que tiene por finalidad acercar las actividades que se desarrollan en el “CFPE Lorenzo Milani” a los niños y niñas de la educación infantil y primaria en contacto directo con la naturaleza. Todos los recursos utilizados pertenecen a otros proyectos y planes por lo que se aprovechan doblemente.

Las actividades que ofrece son las siguientes: gymkhana natural, montar a caballo, taller de cetrería y animales salvajes, fabricación del pan y del chorizo, paseo en tractor y observar corte de motosierra, práctica con plantas aromáticas, etc. También cuenta con la participación de la *Escuela del Circo* con su repertorio tradicional: cuentos populares adaptados: Pinocho, el Jorobado, Caperucita Roja, Ali Baba y los cuarenta ladrones, etc.) y las exhibiciones: zancos, acrobacias, percusión, etc.

6.5.1.6. *Club Deportivo Santiago Uno*

Según recoge la Sección Primera del Estatuto del Club Deportivo Santiago Uno en su primer artículo, el club es una asociación privada, con personalidad jurídica y capacidad de obrar que tiene por objeto exclusivo o principal la promoción y desarrollo de una o varias modalidades deportivas, la práctica de las mismas por sus asociados y la



participación en competiciones deportivas, sin ánimo de lucro.

Los fines del club son los siguientes: a) Desarrollar actividades físico deportivas; b) Fomentar, promocionar y divulgar la idea del ejercicio físico y del deporte en general; c) Formar deportivamente, en la etapa inicial a sus asociados; d) Participar en competiciones federadas.

- Modalidades deportivas:

En el artículo 4 del Estatuto especifica que el Club practicará como deporte principal el fútbol, en secciones, las modalidades deportivas de baloncesto, fútbol sala, fútbol 7 y fútbol 11. Fútbol 7 y fútbol 11, y someterá el presente Estatuto a la ratificación del órgano competente en materia deportiva de la Junta de Castilla y León.

6.5.1.7. Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguesa”



La cooperativa está compuesta por unos treinta miembros. El socio principal es la Casa-Escuela Santiago Uno pero la mayoría son educadores, familiares y conocidos de estos. La actividad de la cooperativa está orientada a labores agrícolas (olivar y viñedos) y a la apicultura. El encargado de la cooperativa es el educador José Miguel Sánchez (Romo) quien se encarga de coordinar todas las labores de mantenimiento, recolección, producción y almacenamiento. Toda su producción es para consumo propio de los socios y para regalar; hasta el momento no se ha destinado ningún producto a la venta.

A continuación desarrollaremos toda la infraestructura y dinámica de la cooperativa, para ello estableceremos dos epígrafes; el primero destinado a las tres

actividades productivas que constituyen la cooperativa y el segundo a convenios y cursos que se realizan desde esta entidad social.

6.6.1.7.1. Actividades productivas de la cooperativa social.

- Las colmenas.



A fecha de agosto de 2015 son unas quince colmenas las que dispone la cooperativa. Están ubicadas en la localidad de Moralina de Sayago (Zamora). En la recolección del 2014 se obtuvieron unos cien kilos de miel y la actividad que conlleva es la siguiente: en el mes de septiembre se procede a la recolección de la miel y se preparan las colmenas para que pasen el invierno (alimentación de las abejas y tratamientos para enfermedades). En febrero-marzo se dividen las colmenas y en abril-mayo se pone “el alza” a

cada colmena para que las abejas fabriquen la miel y se pone la cera para facilitar el trabajo a las abejas.

Los jóvenes de la Casa-Escuela Santiago Uno van cada quince días para realizar el seguimiento pertinente (pintar las colmenas, reparar los cuadros, etc.).

- El viñedo

Las viñas se encuentran en dos localidades distintas: dos viñas en el municipio de Moralina de Sayago (Zamora) (cedidas por familiares de educadores) y una viña en el pueblo de Villarino de Los Aires (Salamanca) cedida a través de convenio por su ayuntamiento. Esta última viña se explota en colaboración con el Instituto Tecnológico Agrario de Castilla y León (ITACyL).

En la última recolección se han obtenidos unos 3.000 litros de vino y 200 litros de vinagre. El vino se almacena en una bodega del municipio de Tordecillas (Valladolid) perteneciente a la familia de otro educador. El vino se embotella manualmente y se regala a los socios y se destina a compromisos de la Casa-Escuela Santiago Uno.



Las actividades de las viñas son las siguientes: en septiembre, recolección de la uva y elaboración del mosto; cada veintiún días trasiego del vino (septiembre-marzo) y en febrero, poda. Los alumnos de la Casa-Escuela Santiago Uno van una o dos veces a la semana para trabajarlas.

- Olivar



El olivar se encuentra en la localidad de Villarinos de Los Aires, y al igual que la viña, está cedido por convenio por su ayuntamiento. El olivar posee unos 2000 olivos y las aceitunas son destinadas tanto al consumo de mesa como para aceite. En la pasada recolección (año 2014) su producción fue de doscientos cincuenta litros de aceite.

La actividad del olivar es la siguiente: en septiembre-octubre se realiza la recolección de la aceituna de mesa y en diciembre se recoge la aceituna destinada al aceite. En enero y febrero se realiza la poda, para la cual los chicos y chicas de la Casa-Escuela se desplazan dos veces en semana.

6.6.1.7.2. Cursos y Convenios

- Convenios

La Casa-escuela Santiago Uno tiene firmado un convenio con el Ayuntamiento de Villarinos donde este cede la viña y el olivar, y a cambio, la Casa-escuela Santiago Uno realiza el mantenimiento de dos jardines en el municipio.

En cuanto a los cursos, la Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguesa” imparte una serie de cursos teórico-prácticos destinados al público en general con su correspondiente titulación. Estos cursos son impartidos, en su ámbito teórico, por educadores cualificados de la Casa-Escuela Santiago Uno y en sus instalaciones; la práctica es realizada en los terrenos que la cooperativa explota. Los cursos ofertados son los siguientes: Poda de viña tanto en vaso como en espaldera, Poda de olivo, Mantenimiento de jardines, Curso de Apicultura y Curso de Vendimia.

Además de impartir estos cursos, los educadores de la Casa-Escuela reciben todos los años varios cursos de poda impartidos por un técnico del ITACyL (Instituto Tecnológico Agrícola de Castilla y León), que además es la persona encargada de supervisar los trabajos en el olivar y en el viñedo.

6.5.1.8. Radio Santiagueros

La Casa-Escuela Santiago Uno cuenta con un programa de radio con la finalidad principal de que la “palabra” de los “oprimidos” sea escuchada. Entre sus objetivos destacamos¹⁹³:

- a) Dotar un medio para expresar sus opiniones sobre diferentes temas.
- b) Favorecer la reflexión sobre distintas cuestiones de actualidad, con dos fines, el de dar a conocer al alumno/a algunas noticias de interés reciente y fomentar la formación de una opinión sobre la situación actual social, política, económica y cultural.

¹⁹³ Protocolo de la Casa-Escuela Santiago Uno referente a Radio Santiagueros

- c) Valorar y dar voz a su criterio y su forma de entender el mundo.
- d) Aprender la realización y grabación de programas de radio y productos radiofónicos (anuncios, cuñas, cabeceras, etc.) así como temas musicales y canciones propuestas o creadas por los alumnos/as.
- e) Realizar la captación, registro, tratamiento y reproducción de sonido en producciones radiofónicas y musicales. Los educandos aprenderán a llevar a cabo un programa de radio (planteamiento, desarrollo, locutado, grabación y edición) y demás productos radiofónicos; y el correcto manejo de las herramientas propias para dicha tarea: software de grabación y edición de audio, mesa de mezclas, micrófonos, reproductores, cableado. Desempeñará las funciones básicas de técnico de sonido, realizador y locutor.

El Taller de Radio se desarrolla todos los miércoles de 19:30 a 21:00. El profesor de Radio recoge en La Casa-Escuela Santiago Uno a un grupo de alumnos (unos 8 más o menos) para llevarlos a la Casa Santiago Dos, donde se encuentra el estudio de Radio Santiago. Para su preparación el conductor del taller previamente ha preparado un guión para la actividad con noticias, entrevistas, canciones,... y lo reparte a los jóvenes. En primer lugar se hace una reunión y se recopila todo el material que se vaya a radiar, exponiendo las noticias que se van comentar y estructurando el programa o producto radiofónico que se vaya a llevar a cabo (cuña, radio novela, etc.) y se reparte el trabajo.



Una vez preparado el programa, los educandos se dividen en dos grupos, uno va dentro de la cabina donde comentarán los temas preparados y expresarán su opinión; otro grupo se queda en el control en el que se encargarán del manejo del equipo de sonido y grabación, soltando efectos, músicas y controlando niveles. Posteriormente se

edita el programa para subir el audio en un “podcast” a internet y presentarlo en una nueva entrada del blog @radiosantiagueros junto con una descripción de lo que se puede escuchar en él. Se puede acceder al blog desde la página web de la Casa-Escuela.

6.5.1.9. *Revista: Ecos de Santiago*

La Casa-Escuela Santiago Uno publica actualmente de forma anual una revista titulada *Ecos de Santiago* con la cual transmite al exterior todo el acontecer de la Casa-Escuela a lo largo del año. Las personas que participan en la redacción y en el desarrollo de la revista son: equipo directivo y equipo educativo, alumnos y alumnas de prácticas, voluntariado, educandos de la Casa-Escuela, diseñador y maquettador.

En una etapa anterior la revista fue publicada semestralmente (2005-2006-2007-2008-2009). Hubo un año que se publicaron hasta tres revista (1999). Actualmente todas las revista se encuentran publicadas en formato PDF en la página web de la Casa-Escuela Santiago Uno.

6.5.1.10. *Centro de Recuperación de Animales Salvajes*

Debido al cierre por parte de la Junta de Castilla y León del Centro de Recuperación de Animales Salvajes (CRAS) ubicado en Cabrerizos (Salamanca), al lado del C.F.P.E. Lorenzo Milani, la Casa-Escuela Santiago Uno propone a la Junta reabrir el centro con gestión propia de la Casa-Escuela.



Actualmente cuenta con un grupo muy numeroso de voluntarios (cuatro veterinarios, cinco biólogos voluntarios y veinte ciudadanos residentes próximos al emplazamiento) que realizan las distintas labores propias de este tipo de centro (limpieza de los espacios destinados a los animales, alimentación, tratamiento de

enfermedades y traumatismos, etc...). También existe una ex-alumna de la Casa-Escuela que está contratada a media jornada.

Todos los alumnos de la Casa-Escuela Santiago Uno tienen prácticas semanales en el CRAS en formato de taller.

6.5.1.11 *Servicio Voluntariado Europeo*

La Casa-Escuela Santiago Uno forma parte del Servicio Voluntariado Europeo¹⁹⁴. El SVE (Servicio Voluntariado Europeo) es un proyecto internacional de voluntariado financiado por la Comisión Europea. Permite a gente joven, de entre 17 y 30 años y que residen legalmente en Europa realizar un servicio voluntario internacional en una organización o una autoridad pública de Europa, África, Asia o Sudamérica por un periodo de entre dos semanas y doce meses. Gracias a su dimensión intercultural y a su enfoque no-formal, el SVE es una oportunidad única para conocer diferentes culturas y adquirir nuevas habilidades y capacidades que serán útiles para el crecimiento personal y profesional.

El SVE está basado en los siguientes principios:

- a) Incrementar las habilidades propias a través de una experiencia práctica de voluntariado en el extranjero.
- b) Alentar el aprendizaje de otro idioma.
- c) Desarrollar la habilidad de interactuar con gente procedente de una lengua y cultura distinta.
- d) Propagar la tolerancia entre los jóvenes europeos.
- e) Promover la participación activa de la ciudadanía.

En el curso 2014/2015 estuvieron residiendo en la Casa-Escuela Santiago Uno desde el Servicio Voluntario Europeo una joven polaca, una italiana y otra alemana. Al mismo

¹⁹⁴ **Casa-Escuela Santiago Uno** (Salamanca, Spain; EVS accredited; **EVS no:** 2012-ES-153; Sending, Receiving, Coordinating; Children; Development cooperation).

tiempo desde la Casa-Escuela ha ido una pareja a Croacia y dos exalumnos a Londres. Este proyecto está coordinado por el educador Jorge Hernández.

6.5.1.12 *Asociación de Voluntariados en Red*

La Casa-Escuela Santiago Uno pertenece al EAPN (Reunión de ONGs contra la pobreza), FEPA (Federación Española de Pisos Asistidos), REPCyL (Asociación de entidades de protección y reforma de Castilla y León) e INJUVE.

Desde esta red se hace sobre todo formación para educadores de educación no formal. También se ha conseguido una subvención del IRPF (Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas) y un acuerdo de colaboración con la empresa *Porticus* (Holanda) para la financiación de varios proyectos de educación no formal.

6.5.1.13 *Escuela de Tiempo Libre*

La Casa-Escuela Santiago Uno cuenta con la “Escuela de Tiempo Libre”. Su finalidad principal es hacer titular a los jóvenes para que tengan mayores opciones de inserción laboral. Con la titulación obtenida los chicos y chicas pueden encontrar trabajo como monitores de tiempo libre en campamentos, en grupos scout, naturaleza, etc.

Existen varios tipos de titulaciones:

- a) Monitores de tiempo libre
- b) Coordinadores de tiempo libre.
- c) Monitores de nivel: titulación específica de actividad. En la Casa-Escuela Santiago Uno se está impartiendo la titulación de “Monitor de nivel de escalada”.

Las clases se realizan en horario de tarde como actividad complementaria a la Escuela del Circo y está abierta a personas de fuera de la Casa-Escuela con una tarifa mensual, así este proyecto también aporta recursos financieros.

6.5.2. Programas y Talleres

6.5.2.1. *Programa Ruiseñor*

Acompañamiento uno a uno. El ruiseñor es un pájaro que solo canta cuando está en confianza. El proyecto consiste en que universitarios que llegan a la Casa-Escuela Santiago Uno en régimen de prácticas salen por la tarde con un joven de protección y se les da un dinero para que vayan a disfrutar de un ocio saludable (cine, visita cultural en Salamanca, etc.) para que así surja un clima de confianza y afecto.

6.5.2.2. La Asamblea

La Asamblea está inserta dentro de los parámetros educativos de Milani y Freire como estrategia para dar la palabra a los “últimos”, como recurso para trabajar la oratoria y la participación pública con la finalidad de influir en las decisiones de la colectividad. A través de esta actividad los jóvenes van adquiriendo la capacidad de opinar y decidir sobre su presente y futuro, de ser y tomar parte en la configuración de su persona y de la sociedad.

La Asamblea es el órgano colegiado de gobierno de Santiago Uno; es el momento donde todos los jóvenes integrantes de todas las viviendas se reúnen en un espacio único, ya que a lo largo de la mañana están dispersos en los diferentes institutos, colegios y centros educativos y productivos. La asamblea es el espacio público donde cada miembro de la colectividad ejerce su derecho a participar en las decisiones que perfilan las dinámicas y directrices subyacentes al funcionar de la Casa-Escuela. Cada día se realizan dos asambleas, una al mediodía y otra después de cenar. Al terminar de comer se introduce la asamblea con la pregunta: “¿alguien tiene algo que decir?” De esta forma se inicia un proceso de interacción constructivista orientado a resolver conflictos y dudas, a debatir sobre temas actuales y candentes, a planificar y concretar el resto del día y/o actividades de jornadas próximas en el tiempo.

La asamblea es el medio por el que se organiza esta gran Casa-Escuela. La asamblea es el órgano en el que todos los miembros de la comunidad se encuentran en

torno a la palabra como medio de ejercer el poder, haciendo que la toma de decisiones responda a la voluntad colectiva de los integrantes del grupo. Los jóvenes tienen la oportunidad dos veces al día de expresar en público sus individualidades y temas comunes en aras de conseguir una adecuada convivencia. Los miércoles la Asamblea la dirigen los representantes de cada casa-hogar y una vez al mes los educadores salen de la casa para que los jóvenes puedan expresar libremente y sin retraimiento.

Las personas que participan en el desarrollo del presente protocolo son: a) Persona responsable o coordinador de asambleas: aquella que, dependiendo de los horarios de trabajo, se encarga de dar comienzo, dirigir y finalizar la asamblea. Su labor es importante ya que debe marcar los tiempos, dar la palabra o invitar al silencio en algunas ocasiones; b) Educadores: personas encargadas de la educación, formación y del bienestar de los chicos con los que trabajan; c) Educandos: con expediente de protección, con medidas judiciales, inmigrantes y privado; d) Invitados y voluntarios: que se presentan en la casa y que despiertan curiosidades y motivaciones diferentes.”

Existen tres tipos de Asamblea: asamblea Ordinaria, Dejarse Preguntar y Asamblea Extraordinaria. La Asamblea Ordinaria y la Extraordinaria tienen el mismo formato, lo único que varía es el proceder de la convocatoria. Las Asambleas siempre empiezan con la pregunta: ¿alguien tiene algo que decir? y a partir de aquí los educandos toman la palabra. A continuación desarrollamos el “Dejarse Preguntar”.

- *Dejarse Preguntar*

Cada semana se invita a una o dos personas a la Casa-Escuela Santiago Uno en un ejercicio de interacción dialéctica mutua entre los jóvenes y los invitados. Estas personas provenientes de los más diversos ambientes sociales y profesionales se someten a una lluvia de cuestiones desde un enfoque socrático con el objetivo que los chicos adquieran el hábito de preguntar aquello que no entienden y que sean capaces de dudar de la veracidad de los discursos. Desde una postura crítica hacia las palabras de las personas entrevistadas, los educandos van adquiriendo la habilidad de desmenuzar las alocuciones para posicionarse y enfrentarse desde la palabra, la asertividad y el civismo a los axiomas aceptados desde un pensamiento general.

Durante cinco minutos se presenta a la persona invitada y posteriormente los educandos intervienen guardando unas normas básicas, buscando el dominio de la palabra sin sentirse intimidados por quién está delante. Se emplea una metodología inspirada en la mayéutica socrática que consiste en emplear el diálogo para llegar al conocimiento. En un primer momento se plantea una cuestión y en una segunda fase el interlocutor responde desde sus conocimientos y planteamientos. La respuesta es inmediatamente discutida o rebatida por el educador, conduciendo éste la entrevista y el dialogo hacia unos niveles de profundidad adecuados para que se produzca en los intervinientes un desequilibrio cognitivo. A continuación sigue una discusión sobre el tema tratado que lleva al interlocutor a una confusión e incomodidad por no ver claro algo que antes del diálogo creía saber perfectamente. Después de la confusión, la intención del método mayéutico es elevarse progresivamente a definiciones cada vez más generales y precisas de la cuestión que se analiza. La idea básica del método socrático de enseñanza consiste en que el educador no inculca al alumno el conocimiento, pues se rechaza que la mente sea un receptáculo (lo que Freire denominaba educación bancaria) en el que se puedan introducirse las distintas realidades interpretadas de los educadores.

Este programa desarrollado en la Casa-Escuela es herencia de la educación cultivada por Don Milani en Barbiana, quien lo utilizaba para introducir a sus alumnos en el hábito de búsqueda de la esencia y verdad del individuo y del sistema social, económico y educativo imperante. Milani y los educadores de Casa-Escuela Santiago Uno adoptan en este sentido un papel de intelectuales transformativos desde la reflexión y la acción desarrollando pedagogías contrahegemónicas como establece Henry Giroux en su obra *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje* (1990).

Han pasado por este Programa personas que han estado en la cárcel, jueces, viceconsejeros de educación, antiguos discentes y un sinfín de personalidades. Todos contribuyen a que este Programa sea un escenario rico y único desde el que liberar al individuo de las contradicciones humanas, elevándolo a un posicionamiento personalizado de la realidad vivida. En esta dimensión la palabra se hace reminiscencia de la Escuela de Barbiana y de su capacidad para forjar ciudadanos críticos que no se

dejan tergiversar por las corrientes imperantes de una sociedad enmarañada en su contradicción establecida.

Y como síntesis y reflejo de la evidencia de los beneficios del Dejarse Preguntar, sirvan estas palabras del artículo de la revista Ecos de Santiago (junio 2008):

“Este año los invitados a esta actividad han sido muy variados.

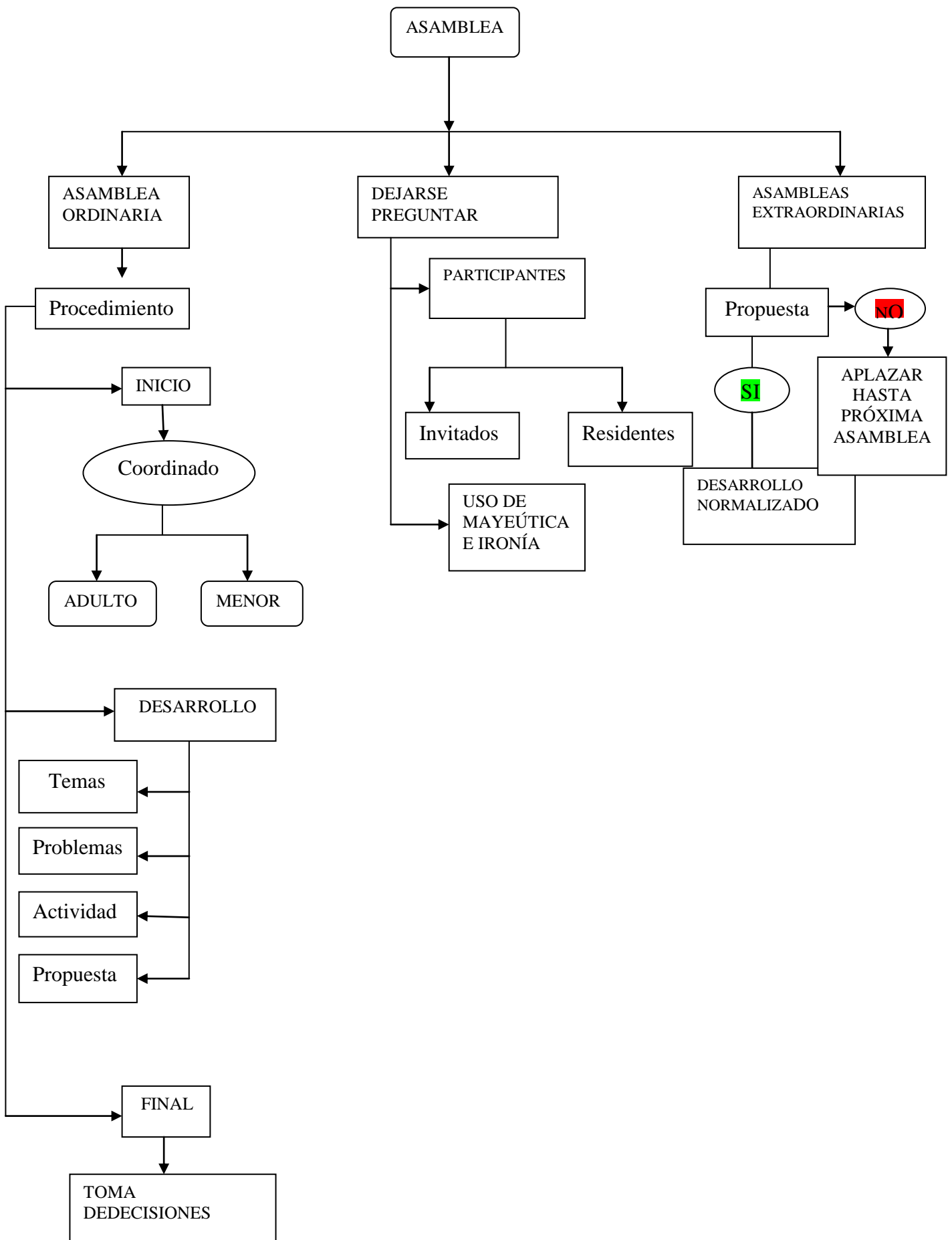
Nos visitó el Viceconsejero de Educación, la verdad es que no nos enteramos mucho de lo que dijo, por su lenguaje político pero nos explicó en que consistía su trabajo y los propósitos que busca la Consejería de Educación. Se fue con una promesa hecha: revisar de nuevo nuestra propuesta para concedernos un aula de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Quien sabe quizá el próximo curso por fin haya sorpresa al respecto.

Jueces de Burgos, estos señores nos hablaron sobre las leyes del menor que entrarían en vigor y las que se habían aprobado recientemente, además de cómo toman ellos decisiones.

Educadores de Casa-Pía en Portugal, antiguos compañeros que de nuevo nos visitaron. Nos explicaron cómo funcionaban, aunque ellos son hijos de padres con unos movimientos ideológicos similares a los nuestros, pero estaban allí por voluntad. (Ecos de Santiago, 2008: 9).

Y en la lejanía del tiempo se pude apreciar como la promesa del Viceconsejero de Educación se cumplió y, desde el curso 2009-2010, la Casa-Escuela Santiago Uno cuenta con un “Aula de Alternativa” para los jóvenes expulsados en sus centros educativos, recibiendo en esta aula sus sesiones curriculares.

Nosotros también tuvimos la fortuna de dejarnos preguntar y durante la cena del 4 de mayo del 2012 y entre el silencio imperante en el comedor, Hassan preguntó: ¿Alguien tiene algo que decir? En una primera intervención un chico felicita a la cocinera por lo buenos que estuvieron los fideos. En una segunda intervención los chicos preguntaron que quién era la persona que compartía cena con ellos y ellas. Después de la pertinente presentación por nuestra parte las preguntas se sucedieron: ¿Qué es una Tesis Doctoral?, ¿cómo nos enteramos de la existencia de este centro?, ¿qué pensáis de la Casa-Escuela Santiago Uno?, ¿creéis que viniendo varios fines de semana nos vais a conocer en profundidad? Ante las respuestas a estas cuestiones los educandos quedaron satisfechos con nuestra intervención.



6.5.2.3. Modelo Terapéutico Constructivista

Kant consideraba la educación como la labor más compleja de las tareas humanas; esta es mucho más complicada, si cabe, si nos referimos a la educación de los “últimos”, de jóvenes procedentes de familias desestructuradas, indisciplinados, maltratados y adictos a sustancias tóxicas. La educación que se imparte y comparte en la Casa-Escuela Santiago Uno debe traspasar los umbrales de la educación formal, ha de ser más reestructuradora que creadora, más emocional y sentimental que racional, más psicológica que intelectual, más buscadora de humanismo y personas que de capital humano.

Como se ha descrito anteriormente, los discentes provienen en su mayoría de la parte más vulnerable de la sociedad, llegando a la Casa-Escuela con maletas repletas de fracasos escolares, de conflictos, de secuestros emocionales, de disrupciones familiares, de violencia callejera, de enfrentamientos, peleas, miedos y desconfianza. La labor prioritaria de los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno es el reestablecimiento de una conducta normalizada, cívica y socializada de los educandos con un trabajo terapéutico centrado en el tratamiento y reconstrucción de las estructuras y circuitos emocionales y sentimentales dañados, pues la existencia de una privación sensorial temprana en el alumno (como es el caso de la mayoría del alumnado de esta entidad educativa) puede desempeñar un grave papel en sus vidas. Decía William Greenough en 1997: “si hay una mala experiencia, se conectan en el cerebro las sinapsis erróneas y el sistema funciona mal” (Jensen, 2010: 51).

Con la finalidad de que los chicos y chicas adquieran un progresivo control sobre sus estados emocionales y conductuales se trabaja desde el “Modelo Terapéutico Constructivista centrado en Soluciones” y desde la técnica de “Educar en Caliente”. Ambas metodologías buscan el control emocional y la regulación de las emociones desde diferentes dimensiones: la “Educación en Caliente” desde la provocación y el modelo terapéutico desde la conversación y la reflexión.

La “Educación en Caliente” es una técnica donde el educador provoca al educando con la finalidad de que este controle sus emociones y reaccione con calma y estabilidad emocional en sus relaciones personales dentro y fuera de la Casa-Escuela.

Estas provocaciones se dan en contextos controlados como puede ser la asamblea y siempre seleccionando el momento más oportuno, teniendo en cuenta diferentes variables como estado anímico y sentimental del joven (ansiedad, virulencia, etc.), repercusiones, posibilidades de éxito en la intervención, etc.; permitiendo y entrenando el autocontrol que le será después útil al joven en el ámbito familiar y en la generación de argumentos.

“Algunas personas tenemos tendencia a reaccionar de forma agresiva ante pequeños estímulos que nos llegan del exterior (gente metiéndose con nosotros, errores nuestros, problemas familiares, etc.). Con este comportamiento generamos resultados en su mayoría perjudiciales para nosotros mismos y para las personas que nos rodean. La mejor forma de evitar esto es no saltar a las provocaciones ajenas e intentar no hacer caso de éstas. Los educadores de éste centro nos entrenan para saber reaccionar en estos casos; la forma es provocar (de ahí su nombre) al chaval/a hasta que se irrite, si reacciona bien pues “prueba superada” y si su reacción es agresiva se le enseña la forma correcta de actuar en casos similares. Al principio los chavales/as no solemos creer que es una buena forma de educación, pero con el paso del tiempo, la mayoría, nos damos cuenta que es una buena forma de preparación” Samer Saleh Córdor (Ecos de Santiago, junio 2006).

Pedro Sara, reportero del periódico *Tribuna de Salamanca*, reflejó perfectamente en su artículo del Suplemento Dominical del domingo 3 de julio del 2005 una sesión de educación en caliente:

“Sonia contestaba a gritos las provocaciones de su adversario (Chuchi, director del centro) y éste se anticipaba:
- Ahora lo que todos esperan de ti es que pierdas los nervios y uses la violencia como ya has hecho muchas veces.
Ella contestó con la palabra y las provocaciones subieron de tono, la cuerda estaba a punto de romperse. Si uno alzaba la voz, las voces del otro eran más fuertes. Todos asistían a la asamblea en un tenso silencio. Entonces ella uso la palabra, el grito y el gesto y dijo quien era en voz alta y frente al resto.
Los que hasta ese día la miraron con miedo, aquella tarde se pusieron de su lado. Por primera vez en su vida, Sonia venció la violencia contenida durante muchos años y la convirtió en argumentos con los que vencer a su adversario en este duelo dialéctico”.

El trabajo con las emociones es crucial en la Casa-Escuela Santiago Uno, pues como manifiesta Daniel Goleman en su obra *Inteligencia Emocional* (2007), los jóvenes con infancias desorganizadas y traumáticas presentan déficits y trastornos cerebrales que los hacen muy proclives al fracaso escolar, al alcoholismo y a la delincuencia; lo

que requiere un trabajo metódico y sistemático, reconstruyendo los circuitos emocionales y neuronales, potenciando la identificación, comprensión y regulación emocional¹⁹⁵.

Desde la aparición del trabajo de Daniel Goleman sobre la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los humanos, las emociones han polarizado los estudios y trabajos en el ámbito educativo en los últimos años, debido a la trascendencia que tienen en el desarrollo integral y devenir de los individuos. Las emociones eran consideradas como algo negativo para el juicio racional de los individuos, como algo que distorsionaba y eclipsaba el buen funcionamiento de la razón. En estos momentos, la comunidad educativa es sabedora de la importancia del desarrollo equilibrado e integral de las emociones, sentimientos y cognición.

La existencia cada vez más generalizada en los centros escolares de niños y niñas con trastornos emocionales está provocando un malestar generalizado entre los docentes y un estancamiento en los índices de fracaso escolar. Los programas y las aulas de convivencia se están extendiendo por los centros educativos para contrarrestar los efectos de las disfunciones emocionales y de indisciplina. Los chicos y chicas que llegan a Santiago Uno suelen entrar en su mayoría dentro del perfil “niños revoltosos o difíciles”¹⁹⁶.

¹⁹⁵ “En un estudio llevado a cabo con alumnos de escuelas primarias que, a pesar de tener un CI por encima de la media, mostraban un pobre rendimiento académico, pues las pruebas neuropsicológicas determinaron claramente la presencia de un desequilibrio en el funcionamiento de la corteza frontal. Se trataba de niños impulsivos y ansiosos, a menudo desorganizados y problemáticos, que parecían tener un escaso control prefrontal sobre sus impulsos límbicos. Estos niños presentan un elevado riesgo de problemas de fracaso escolar, alcoholismo y delincuencia, pero no tanto porque su potencial intelectual sea bajo sino porque su control sobre su vida emocional se halla severamente restringido. Se trata de circuitos emocionales que son esculpidos por la experiencia a lo largo de toda la infancia” (Goleman, 2007: 68)

¹⁹⁶ “Todos comparten el mismo error de percepción que les lleva a ver burlas donde no las hay, a imaginar que sus compañeros son más hostiles de lo que en realidad son, a tergiversar los actos más inocentes como si fueran verdaderas amenazas y a responder con demasiada frecuencia, de manera agresiva, un comportamiento que no hace sino mantener a sus compañeros más alejados todavía. Estos niños son sumamente sensibles a las injusticias y, en consecuencia, suelen considerarse víctimas inocentes que nunca olvidan las múltiples ocasiones en que han sido reprendidos por sus maestros. Son niños que montan en cólera, creen que sólo disponen de una posible forma de reaccionar, repartir golpes a diestro y siniestro... Estos niños son emocionalmente vulnerables y presentan un bajo umbral de tolerancia que les lleva a encontrar cada vez más motivos para sentirse ofendidos. Y el hecho es que, una vez se pone en marcha este mecanismo, pierden la capacidad de razonar, interpretando como hostiles los actos más inocentes y se refugian en su hábito inveterado de comenzar a propinar golpes... Los niños difíciles y agresivos emprenden el camino que conduce a la violencia y a la delincuencia durante los primeros años escolares. No es infrecuente, por otra parte, que su escaso autocontrol les lleve también, desde los primeros años de escolarización a ser malos estudiantes, alumnos que suelen ser considerados por los

Los alumnos y alumnas de la Casa-Escuela Santiago Uno entran con unos considerables déficits en el ámbito de la ética, carentes de un adecuado repertorio de valores, con altos niveles de ansiedad y miedos, con trastornos en sus personalidades y con evidentes síntomas de desequilibrios en el plano racional-emocional. La educación que se da en esta Casa-Escuela conlleva altas dosis de trabajo emocional y sentimental, de ahí que se aplique bastante la “Educación en Caliente” y se utilice el “Modelo Terapéutico Constructivista centrado en Soluciones” como mecanismo reconstructor de situaciones disfuncionales y de alfabetismo emocional. Estos son los programas terapéuticos con los que se trabaja la parte emocional y conductual en la Casa-Escuela Santiago Uno; apoyados en los resultados y beneficios obtenidos en varios programas experimentales desarrollados en Estados Unidos principalmente y que han conseguido que los niños agresivos aprendan a dominar sus tendencias antisociales antes de que terminen en problemas más serios. En estos programas se les enseña a identificar y controlar sus emociones, a que las señales que interpretan como hostiles sean neutrales e incluso amistosas, a saber adoptar la perspectiva de los otros jóvenes para tratar de comprender lo que pensaban de ellos, etc. Los resultados de estos programas son bastantes satisfactorios, abriéndose una nueva línea de trabajo en los centros educativos más centrada en la parte emocional de los jóvenes que en la cognición¹⁹⁷.

demás –y que se ven a sí mismos- como torpes. Los niños que antes de ingresar en la escuela han sufrido en su hogar un estilo educativo “coercitivo” suelen ser más castigados por sus maestros, quienes se ven obligados a invertir mucho tiempo en su disciplina. La constante oposición a las normas de conducta del aula que estos niños manifiestan espontáneamente supone una pérdida preciosa de tiempo que podría aprovecharse mejor. Así pues, si bien estos niños presentan un CI más bajo que el de sus compañeros, la principal razón que impulsa a su camino hacia la delincuencia hay que buscarla en su temperamento. De hecho, en los niños de diez años, la impulsividad resulta un predictor de la tendencia posterior hacia la delincuencia. Estos niños considerados revoltosos o “difíciles” son rechazados por sus compañeros” (Goleman, 2007: 358).

¹⁹⁷ “John Lochman, psicólogo de la Universidad de Duke efectuó un estudio comparativo entre niños agresivos que habían sido tratados con estos programas emocionales y otros jóvenes que presentaban un grado de agresividad similar pero que no se habían beneficiado de las sesiones de control del enfado y descubrió que, durante la adolescencia, los chicos que se habían sometido al programa se mostraban mucho más disciplinados en clase, albergaban sentimientos más positivos sobre sí mismos y estaban mucho menos predispuestos a beber alcohol y a tomar drogas. Cuanto mayor había sido el tiempo de adiestramiento en el programa, menor era el grado de agresividad que manifestaban en la adolescencia” (Ibídem: 364).

6.5.2.4. Planificación Familiar

La educación desarrollada en la Casa-Escuela Santiago Uno tiene entre sus prioridades el programa de “Planificación Familiar” y la “Educación afectivo-sexual” debido a la idiosincrasia de su alumnado. Esta educación conlleva ofrecerles a los educandos información y formación sobre métodos anticonceptivos, embarazos, educación emocional, prevención en violencia de género etc., a través de sesiones terapéuticas por profesionales especialistas o como contenido transversal en los distintos programas de educación formal y no formal,

Un tema que se trabaja con especial interés en la Casa-Escuela es la prevención de embarazos, ya que el riesgo entre los jóvenes integrantes de esta es alto. Una de las opciones más eficaces dentro de los métodos anticonceptivos está siendo la administración de un inyectable cada 12 semanas – Depo-progevera 150 mg. -), siendo informados tanto la alumna, como sus padres/madres o tutores legales. Dicho inyectable será recetado en Planificación Familiar de los centros de salud pública, tras las revisiones oportunas; el seguimiento será llevado por su médico de cabecera e inyectado por la enfermera correspondiente, bajo la supervisión del responsable de Planificación Familiar de la Casa Escuela Santiago Uno.

Al recibir a la alumna, el primer día de ingreso en el centro, se les dará a sus padres/madres o tutores legales, el documento de autorización, el cual deberán rellenar y firmar. El equipo de planificación será el encargado de recoger, archivar y custodiar estos documentos en una carpeta habilitada en la sala donde se almacenan los medicamentos. Sólo estarán exentas de este tratamiento, aquellas residentes que no tengan el consentimiento de sus padres/madres, tutores legales o alumnas que sean mayores de edad, las cuales han de rellenar y firmar el documento de renuncia, que quedará guardado y custodiado con los documentos de autorización por el equipo de planificación. También quedan exentas aquellas chicas que por razones médicas o por decisión de su técnico, así se haga constar por escrito, firmado y sellado por quien corresponda¹⁹⁸.

¹⁹⁸ En caso de embarazo, la Casa-Escuela Santiago Uno tiene un “Protocolo de Embarazos” que se describe a continuación:

1º En caso de existir un embarazo, se detectaría inmediatamente debido a los controles que se realizan mensualmente desde planificación familiar.

A nuestro entender existe una confrontación de ideologías entre la Casa-Escuela Santiago Uno y la Orden de los Escolapios a la que pertenece, pues en el tema del aborto la iglesia tiene una determinación clara y bien definida en contra de este, mientras en la Casa-Escuela se deja libertad a la chica para elegir si desea abortar o seguir hacia adelante con su embarazo. Esta contradicción no deja de ser fruto de la complejidad de la vida y de la evolución de la ideología en la acción.

6.5.2.5. Programa Drogas Cero

Al igual que ocurre con el “Programa de Planificación Familiar” el “Programa de Drogas Cero” tiene un tratamiento prioritario en el funcionar diario de la Casa-Escuela Santiago Uno en relación a las características de sus educandos. Los jóvenes cuando ingresan en la Casa-Escuela son informados de la existencia de este programa y de la finalidad del mismo, que no es otra que la disminución, deshabitación o eliminación del consumo de tóxicos. El educador encargado de recibir al menor correspondiente puede realizar la primera analítica en el momento del ingreso, siendo esta una medición cualitativa de diversos tóxicos (multitira). El responsable del Programa Drogas Cero, los miércoles de todas las semanas, se encarga de realizar una lista de menores a los que se les va a realizar una analítica de cannabis en un laboratorio clínico externo, coordinando con el resto del equipo educativo la recogida de muestras de orina para el jueves por la mañana ser entregadas al laboratorio. El responsable se encargará de incluir al menor para la siguiente analítica cuantitativa de cannabis tras su incorporación al recurso. Los resultados son entregados por el personal del laboratorio

2º Tras la detención del embarazo por el test o atención primaria, se reúne el equipo técnico acordando la persona idónea para hablar con la embarazada.

3º La persona elegida por el equipo técnico realiza una conversación dirigida a informar, tranquilizar y desculpabilizar; transmitiendo a la alumna que en todo momento se la acompañará en la decisión que tome.

4º Informar a los tutores que procedan, familias y técnicos de la nueva situación.

5º Se convoca una reunión con los responsables, padres o/y técnicos y persona o personas elegidas por el equipo técnico.

6º Informar a la joven de todas las opciones posibles, para que elija con la seguridad del apoyo de los educadores de la Casa-Escuela y acompañamiento.

7º La chica elige: a) Abortar: Se la acompaña a la clínica que la corresponda, antes, durante y después. B) Continuar con el embarazo: si es menor tutelada pasaría al control del piso de menores tuteladas con hijo a cargo, en la Casa Escuela Santiago Uno. Si es otro caso, se informará de todas las opciones, adopción y otros recursos disponibles.

8º Tendrá el seguimiento adecuado a la situación dada, determinado así por el equipo técnico. Por último se trabajará con el gran grupo la nueva situación de la joven, con el objetivo de que esta se sienta acogida, protegida y apoyada.

los jueves por la tarde. Si el alumno no colabora se limitará el disfrute de tiempo libre para prevenir el posible consumo de tóxicos, hasta obtener su colaboración, así como el manejo de dinero de bolsillo.

6.5.2.6. Programa de Orientación Socio-Laboral

La Casa-Escuela Santiago Uno ofrece a su alumnado un servicio de orientación socio-laboral a través del cual se desarrollan diferentes planes de búsqueda de empleo. El primer paso es la elaboración de “Currículum Vitae” de cada joven. Se inscriben como demandantes de empleo y posteriormente se crea y se sigue un plan de búsqueda de oportunidades para entregar los Currículum en empresas de trabajo temporal y otras ofertas.

Con el fin de desarrollar la autonomía necesaria en el joven para desenvolverse en una búsqueda de empleo sistemática o manejar eficazmente una entrevista de trabajo, se utilizan técnicas como el “role playing” para poder conocer y superar las dificultades que se nos pueden presentar en una entrevista real. También se presta especial atención en trabajar con los educandos la motivación para poner más esfuerzo en las iniciativas para conseguir empleo y concienciarlos a tolerar la frustración para buscarlo con entusiasmo.

Desde la Casa-Escuela se mantiene un contacto directo con empresas de la localidad donde se les ofrece a los chicos la oportunidad de su primera relación con el mundo laboral mediante la realización de las prácticas obligatorias de los diferentes programas de formación profesional (Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior).

Con el objetivo de facilitar su empleabilidad, en el mes de junio, miembros del equipo educativo se trasladan a la costa cántabra con un grupo de chicos con el propósito de que encuentren empleo en el sector de la hostelería para la temporada de verano.

6.5.2.7. Talleres y actividades de esparcimiento

En la Casa-Escuela Santiago Uno los talleres y las actividades de esparcimiento tiene una gran importancia debido a la gran cantidad de horas educativas que hay que cubrir. Normalmente los talleres y las actividades de esparcimiento son ubicadas en el horario de tarde, los fines de semana y en los periodos vacacionales.

Los talleres suelen ser desarrollados por educadores de la Casa-Escuela, por personas voluntarias externas a la entidad y en algunas ocasiones por profesionales y especialistas. Los talleres son temporales y están en función de los gustos de los educandos. Algo a resaltar es que los alumnos/as pueden elegir entre una gran oferta de talleres y actividades para cada tramo horario. Cada día se publican los talleres disponibles y los jóvenes se inscriben en aquel o aquellos que más les interesa.

Entre los talleres y actividades más tradicionales en la Casa-Escuelas están los de pintura, barro, cetrería, baile, artes marciales, aseo animal canino y todos los deportivos (fútbol, baloncesto, natación, equitación, tenis de mesa, escalada, piragüismo etc.) y también están los talleres y actividades más actuales como el *photo shop*, el *stret basketball*, *skate*, *parrkour*, *hiphop*, *free style*.

Estos talleres y actividades de esparcimiento son de vital importancia como educación informal desarrollada en la Casa-Escuela Santiago Uno, que junto a la gran oferta de educación formal y no formal componen un extraordinario complejo educativo al alcance de pocas entidades educativas.



Taller de Costura



Taller de Títeres



Taller de Baile

6.6. Recursos Humanos

La clave principal sobre la que se sostiene el éxito de la Casa-Escuela Santiago Uno son las personas que allí se educan, habitan y conviven; individuos que en un ejercicio de proyección al otro, de amor al prójimo, dedican su vida a crear una sociedad mejor, a construir la civilización del amor. Sin duda alguna este proyecto no tendría ni presente ni futuro si no contara con estas personas, seres humanos que orientan sus trayectorias personales y profesionales a la elevación de los desfavorecidos. Como se indicó más arriba, José Luis Corzo (1971-1990) y los escolapios fueron la simiente sobre la que germinaron educadores excepcionales que con su compromiso hicieron de la Casa-Escuela modelo de educación humanística. Más tarde, llegó el padre Serra (1990-1996) y, en septiembre de 1995 entra como educador Jesús Garrote Fernando quien varios meses más tarde es nombrado director del centro, iniciándose así una nueva etapa de dirección laica. Jesús Garrote en estos momentos dirige y coordina un equipo de más de treinta personas, todas ellas unidas por un mismo compromiso y proyecto: la construcción de la *Sociedad del Bien Común* desde la educación de los más desafortunados.

Así, el grupo de personas que forman la plantilla de educadores es el siguiente: Toñi Fontanillo Domínguez, Rocío González Sánchez, Jorge Hernández Gómez, Valter de Paula (Tartaruga), Puerto Rojas Sánchez, Francisco José Vidal Santos, Josefa Sanedmundo Blanco, M^a Teresa Torres Manzano, Gustavo Valdes Loza, José Juan Vicente Montes (Milano), Ana María García Crego, Pilar Conde Zurdo, Rebeca Rodríguez Jiménez, Asier García García, Omar Mirzak, Cristabel Padró Pozí, José Miguel Sánchez (Romo), Beatriz Sevillano Medina, Oscar González Borrego, Roberto Gómez Barbero, Concepción González Gutierrez, José Antonio Cortez Meléndez, Francisco José Rodríguez Puga, Lorena Mateos Burón, María Riesco Hernández, Sonia Prado Maroto, Lauren Cintado Faber, Rubén Ramos Sánchez, Ali, Fernando Saldaña, Noelia, Luisma, Faes, Anselmo, Juanma, Toño, Lourdes, José, Eduardo, Olivier y otros que desde su contribuciones esporádicas y su atrevimiento han creído posible la *Sociedad del Bien Común*.

Estas personas representan la tipología de individuos necesarios para construir una ciudadanía política con altas miras holísticas donde sus historias individuales son el testimonio y el compromiso hacia la comunidad, hacia la solidaridad real de quienes dirigen sus vidas en beneficio a los intereses de los demás. Son personas que cargan su voluntad de acción en la determinación transformadora social, donde la acción es el crisol en el que cuajan las motivaciones centradas en el otro que sufre, en el que espera, en el que demanda una presencia efectiva. Y la acción se configura en ellos y ellas como orientación vital que moviliza y transforma personalidades y sociedades. Acción, movimiento y actividad en un continuo proceso cíclico de proyecciones vocacionales, de cambios de papeles y profesiones constantes que se dan a la vez en una misma personalidad. Cada individuo es al mismo tiempo docente y director gerente, conductor de furgoneta, psicólogo y educador social, dinamizador cultural, cocinero, coordinador, profesional y voluntario. Ésta es una de las características principales de los recursos humanos de la Casa-Escuela Santiago Uno, la capacidad camaleónica de cambio de roles en el funcionamiento interno del centro, lo que dificulta el establecimiento de un organigrama representativo de la entidad. Por poner un ejemplo, Jesús Garrote Fernando es el Director General, docente en el C.F.P.E. Lorenzo Milani, Director de dos casas-viviendas (Santiago Uno y Santiago Dos), Coordinador del grupo 1 de educadores (fines de semana), Terapeuta familiar, conductor de furgoneta y un largo etc. que se descubre en su acción diaria. Para ver el organigrama actual remitimos al anexo 3.

El factor humano es el pilar sobre el que se desarrolla la Casa-Escuela, formado por personas que dan sentido y energía al proyecto. En este caso y como excepción a la norma general, el proyecto es secundario a lo humano, las personas están por encima de él pues, si no estuvieran quienes trabajan allí, sería inviable su devenir. El tipo de individuos que se requiere para desarrollar estos ideales aglutina una serie de postulados que hacen a estas personas únicas en su misión educacional y transformativa. Dichos educadores tienen como prioridad vital la civilización del amor construida esta desde el cultivo de sus alumnos y alumnas. Entre las cualidades que hacen seres excepcionales a los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno destaca la dimensión espiritual de ellos y ellas, una búsqueda constante de algo superior a la propia persona, una espiritualidad que los hace trascender de lo temporal y de lo espacial en un alejamiento permanente del egocentrismo individual y personal. Mantienen un espíritu crítico consigo mismo y con la sociedad, constantemente abiertos a la experiencia y a la actividad con una

entrega total, incondicional y permanente. Sienten un profundo deseo de autenticidad, de armonía y equilibrio en su compromiso personal con una clara indiferencia por los bienes materiales, un interés genuino por ser útiles a los demás y una confianza plena en sí mismo. Personas en constante transformación que han logrado integrar en un todo las distintas dimensiones de la persona (biológica, psicológica, social y espiritual) como última frontera en su evolución personal. Y esta dimensión espiritual es la que hace posible soportar la dureza del día a día, las discusiones, la violencia y las fatigas de la constante educación. Sólo desde esta espiritualidad se puede entender la disponibilidad a trabajar los fines de semana (un fin de semana al mes) con sus noches incluidas, las incomodidades que sufren los educadores en los viajes, durmiendo en tiendas de campaña, en pabellones, comiendo bocadillos, tolerando miles y miles de kilómetros en furgonetas, viajando a Marruecos en verano para trabajar en el desierto y un largo etc. que sólo es comprensible desde la virtuosidad y profundidad del ser humano.

Y se podría pensar que este tipo de actividad docente sólo puede ser soportada por personas jóvenes sin cargas familiares y que no cuentan con otra posibilidad laboral; o bien, individuos con altas retribuciones que encuentran en el sueldo la compensación a tanta exigencia. Pero no es así, pues muchos educadores empezaron en los noventa su labor educadora en la Casa-Escuela Santiago Uno¹⁹⁹ y hoy su compromiso sigue estando vivo pues como nos dijo Ali²⁰⁰

“La vieja escuela (refiriéndose a estos educadores) ha dado su vida por la Casa-Escuela Santiago Uno”.

La entrega de estos educadores fue tal que llegaron a vivir y convivir conjuntamente con los educandos en la Casa-Escuela. Por ejemplo, el actual director Jesús Garrote vivió de forma permanente con su esposa e hijas en el centro. Y en una charla mantenida con Mario²⁰¹ nos comenta que Jesús Garrote sólo cobra por su docencia en el C.F.P.E. Lorenzo Milani, que la Dirección y la Gerencia la hace desde la voluntad de hacer un mundo mejor, que le propusieron una actividad docente en

¹⁹⁹ Jesús Garrote Fernando, Toñi Fontanillo Domínguez, M^a Teresa Torres Manzano, Jorge Hernández Gómez, Puerto Rojas Sánchez, José Miguel Sánchez (Romo), José Juan Vicente Montes (Milano), Josefa Sanedmund Blanco.

²⁰⁰ Alumno sin papeles que llegó el 18 de septiembre del 2007 y actualmente trabaja en el centro como cuidador en una conversación el 2-1-2012.

²⁰¹ Antiguo alumno que llegó el 15 de enero del 2003 desde Protección de Menores, hoy es cuidador.

Canarias como Director de un centro educativo con un sueldo mayor al actual y que siempre tuvo claro que su vida era la Casa-Escuela Santiago Uno.

Uno de los aspectos más significativos en torno al equipo de educadores es la gran variedad de profesionales existente en esta institución. Si pensamos en un centro educativo de educación infantil o primaria del sistema educativo formal actual lo primero que se nos viene a la cabeza, referente a los docentes, es que todos se han formado en Ciencias de la Educación, en sus diferentes especialidades. En la Casa-Escuela Santiago Uno esto no es así, los educadores aquí no tienen estudios de magisterio, como norma general; algunos han hecho Pedagogía y la mayoría están formados en otros ámbitos. Tenemos biólogos, médicos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, economistas, animadores socio-culturales, etc. que hacen del grupo de educadores un equipo multidimensional. Este aspecto enriquece la vida y el funcionamiento de la Casa-Escuela pues aumentan las posibilidades de respuesta a la demanda del día a día. Todos los docentes que poseen formación superior reciben el nombramiento de educadores, mientras los otros y otras reciben la denominación de cuidadores. El equipo de educadores y cuidadores está formado por biólogos (Jesús Garrote), Ingenieros (Roberto Gómez y Eduardo), Psicólogos (Pilar Conde, Asier García, Guillermo Servia, Concepción González, Lorena Mateos, Rebeca Rodríguez), Pedagogos (Ana M^a García, Jorge Hernández, Rocío González), Economistas (Antonia Fontanillo, Beatriz Sevillano), Animadores socio-culturales (Hassan Aguir, Soler, Omar Mirzak, Francisco José Rodríguez, Sonia Prado), Trabajadores Sociales (Miguel López, María Riesco, Puerto Rojas, Rubén Ramos), Médicos (José Antonio Cortez), Ciencias Ambientales (Lauren Cintado), Mecánicos (Francisco José Vidal), Cantantes (Cristabel Padró), Cocineros (Josefa Sanedmund, M^a Teresa Torre), Masajistas (Oscar González). Estos educadores no han tenido ninguna prueba de selección, ni escrita ni oral, no han superado ninguna oposición, sólo han pasado con muy buena nota la compleja dinámica educativa de la Casa-Escuela. El proceso de selección (más adelante la desarrollaremos) para los nuevos educadores es la misma actividad educadora con su dureza y recompensas, puesto que todos y todas pasan por unas prácticas educativas o por una relación de voluntariado comprobada en su funcionalidad y eficacia a lo largo de meses. Son muchos los estudiantes que hacen las prácticas de sus especialidades formativas en la Casa-Escuela Santiago Uno, aquellos y aquellas que tienen un compromiso especial y una valía contrastada son tenidos en cuenta para cubrir bajas presentes y futuras. Las

nuevas incorporaciones deben aportar algo nuevo y distinto al grupo de educadores y a la vez deben ofrecer unas cualidades que sean convergentes al proyecto educativo. Si tienen tacto pedagógico y penetración psicológica, conducen, y están dispuestos al continuo servicio a los demás, tienen encaje en la Casa-Escuela y muchas posibilidades de ser requeridos para desempeñar funciones educativas en ella. Una persona que tenga algo que aportar a los jóvenes sea economista, psicólogo, médico, ingeniero o mecánico, sea admirado por los educandos en su quehacer diario, practique actividades deportivas, haga teatro o cante o baile, cocine bien, o haga capoeira, etc., y tenga facilidad para multiplicarse en opciones y posibilidades, cuenta con muchas posibilidades para ser educador o cuidador de esta institución educativa, pues puede dar clases en un módulo de formación profesional, ayudar en la administración de la Casa-Escuela, ocupar puesto de cocinero, ofrecer un taller de representación dramática o de cante, ser director de la Escuela del Circo, organizar actividades deportivas, etc. Esto es corroborado en las manifestaciones de Nacho²⁰² (alumno de Granada):

“Con Jesús siempre se aprende. Sus clases son muy llevaderas. El estudio no es pesado. Hay que respetarlo siempre por los conocimientos y saberes que transmite. Es multiusos, sabe de todo”.

La procedencia de los educadores desde ámbitos diferentes trae a debate la importancia vocacional de la persona que se dedica a la educación. Hemos defendido más arriba que la educación y docencia es un arte no al alcance de cualquier individuo y que educar sólo lo hacen los maestros que reúnen una serie de características. Son muchas las personas que pueden dar clases de matemáticas, lengua, tecnología, historia, etc., pero pocos y pocas los que pueden influir en las vidas de los educandos.

Se puede comprobar *in situ* la condición vocacional en los diferentes educadores y cuidadores de la Casa-Escuela Santiago Uno, ya que educan en la furgoneta mientras viajan, en la comida, en el partido de baloncesto y en cualquier momento. Su inteligencia interpersonal, su temperamento, sus habilidades sociales (empatía, tono de voz, control emocional, etc.) hacen que los educadores y cuidadores de la Casa-Escuela sean muy validos para este menester.

²⁰² Comentario en la puerta de la Casa-Escuela el día 5 de mayor de 2012 en el descanso del estudio.

Otro aspecto a considerar en cuanto a los recursos humanos es el vínculo afectivo de los educadores al proyecto educativo, a los educandos, a los compañeros, a la Casa-Escuela Santiago Uno. Esta relación de desprendimiento se construye desde el amor en el tiempo a lo cercano que cada uno hace suyo. La educación a tiempo completo necesita muchas horas al lado de los educandos, muchos momentos y emociones compartidos; todo esto va construyendo un sentimiento de unión a todo lo que tiene correlación con esta institución educativa. Muchos de los educadores y cuidadores fueron antiguos alumnos y alumnas, recibieron mucho amor y afecto y ahora entregan parte de lo que recibieron. La fuerza del equipo de educadores está en la afinidad personal entre ellos y ellas, fortalecida en el tiempo compartido, en las recompensas de los logros alcanzados y también en la dureza del día a día. Es un grupo compacto y resistente al desgaste del cansancio acumulado de la tensión constante y a los múltiples nuevos desafíos, pues la Casa-Escuela es un continuo movimiento dinámico de retos.

“Más de una vez pensé en salir de la Casa-Escuela pero luego pienso mucho en los compañeros y en las oportunidades de riqueza que me proporcionan y me hace estar y arraigar” (Valter de Paula “Tartaruga”. Cuidador).

Pero todo no es perfecto en esta institución educativa. Conversando con los educandos, surgen opiniones encontradas y comentarios desdeñosos respecto a sus educadores. Como en toda entidad educativa existe predilección respecto a los docentes, y la Casa-Escuela Santiago Uno no iba a ser una excepción. Cada joven tiene a sus educadores preferidos y no siempre concuerdan en sus preferencias. En el cuestionario que hemos pasado a antiguos alumnos y que se les preguntaba por las cualidades principales de los educadores de la Casa-Escuela nos han respondido:

“Ayuda a los chavales (algunos). Compromiso (algunos). Lealtad (algunos). Interés por los chavales (algunos). Ganas de sacarles de la mierda a los chavales (algunos). Desvivirse por los chavales (algunos). Demostrarles su cariño (algunos). Portarse económicamente porque quieren ellos mismo con los chavales que se lo merecen y que menos privilegios les han dado la vida (pocos)” (Juan Díez Santamaría).

Lo que sí coinciden son las opiniones de los educandos más antiguos en cuanto a que en años anteriores había más ambiente de familia en la institución. Este aspecto se comprueba en las manifestaciones de los alumnos y alumnas, se aprecia cómo ha habido

una importante diferenciación en el convivir de la Casa-Escuela Santiago Uno desde que los educadores dejaron de vivir de forma permanente en la Casa-Escuela. Si la Casa-Escuela se originó como una familia, donde educadores y educandos vivían juntos y se educaban mutuamente, hubo un momento en el que los educadores tuvieron que determinar otro régimen de funcionamiento y organización por varios motivos: su vidas personales habían cambiado, pues cuando empezaron como educadores eran personas sin compromisos y llegó el momento en el que algunos y algunas se comprometieron y tuvieron hijos, siendo muy difícil compatibilizar las funciones de padre, madre y educador de la Casa-Escuela las 24 horas del día, todos los días del año. Otro motivo fue que a medida que la Casa-Escuela iba creciendo en casa-hogares, en alumnos y en educadores era necesario configurar otro organigrama de funcionamiento, con periodos de trabajo y periodos de descanso. También decir en este epígrafe que la vocación de los educadores es manifiesta en todos ellos, pero que existe alguna diferencia en el compromiso con el proyecto, ya que para muchos de los educadores la Casa-Escuela es su vida y para otros no deja de ser un trabajo con su horario laboral (que en este caso es muy particular y especial).

“Llegué con 15 años embarazada de ocho meses de mi hijo. Ahora David tiene 6 años y esta es mi casa. Los educadores son mi familia, ellos y ellas me cuidaron, me educaron y educan a mi hijo. Existen educadores que no me llevo bien con ellos y otros que quiero muchísimo. A Tere en especial porque desde que vine me dio toda su vida” (Jessi, antigua alumna. Hoy cuidadora y limpiadora).

“Estuve cinco años como alumno y ahora llevo cuatro como educador contratado pasando por un periodo que venía como voluntario todos los días. Hay momentos en los que me siento agotado pero muy contento. Antes había más ambiente de familia. Los educadores vivían siempre con nosotros, sólo tenían vacaciones cuatro o cinco días al año” (José Miguel Sánchez, Romo).

“El ambiente antes era más familiar” Desde que Jesús Garrote y Jorge Hernández se fueron a vivir a sus hogares actuales y empezaron a incrementarse las casas-hogares el sentimiento de familia fue decayendo” (Mario, antiguo alumno. Cuidador).

Algo que ha incidido muy positivamente en la fuerza y poderío del equipo de educadores ha sido la formación de parejas de hecho y matrimonio entre los educadores. Así podemos referir las uniones entre Jesús Garrote y Antonia Fontanillo, José Miguel Sánchez (Romo) y Rocío González, Juan José Vicente Monte (Milano) y Puerto Rojas que dan equilibrio a la pareja en el seno de un proyecto en común.

En la actualidad, aunque ya no viven los educadores permanentemente en la Casa-Escuela, no es difícil comprender que estemos ante personas excepcionales que se hacen en su proyección personal hacia el servicio a los demás. El hecho de estar realizando funciones educativas un fin de semana al mes con sus mañanas, tardes y noches, durmiendo con los educandos, desayunando, almorzando y cenando con ellos y ellas, viajando quince días a Marruecos en el verano con todas sus incomodidades y peligros, recorriendo con la escuela viajera toda Europa en autobús y durmiendo en sacos de dormir, etc. les confiere la condición de saberse considerados en su virtuosidad.

Por tanto, creemos que podemos afirmar que los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno se constituyen en la piedra angular del proyecto; personas que conciben la educación como motor de transformación, como mecanismo creador de una sociedad mejor, donde los “últimos” también tengan su oportunidad de vivir felices desde su condición humana.

6.6.1. Selección Personal

Son muchas las personas que se ofrecen para trabajar en la Casa-Escuela Santiago Uno aunque una de las características más importantes en la consolidación de la Casa-Escuela y en su crecimiento es la continuidad de la plantilla laboral; por ello, la entrada de nuevos educadores no es muy frecuente. En los últimos años se han producido algunas sustituciones de educadores y se han sacado nuevas plazas por el aumento del volumen de trabajo y la iniciativa de nuevos proyectos.

El funcionar normal en la selección de personal es a través de la entrega del currículum vitae por parte de los candidatos. La recepción de los currículos se realiza por diferentes vías: bolsa de empleo de los escolapios, e-mails, correo ordinario y en mano. Se almacenas digitalmente o en archivo destinado a ello durante dos años.

En el momento en el que se produce una vacante o surge un nuevo puesto, se determina el perfil a contratar, se seleccionan veinte currículos, dando preferencia a aquellos que han trabajado previamente en la Casa-Escuela (voluntarios, prácticas, etc.)

y que responden a la titulación requerida con mayor brillantez. Algo a tener muy en cuenta es que se valora mucho el historial de voluntariado, la capacidad de compromiso y la interdisciplinariedad.

Una vez seleccionados los currículos que más se ajustan al perfil requerido se pasa a la “entrevista personal”. Esta es realizada por dos o tres miembros del Equipo Directivo (Titular, Subdirector y coordinador del área o grupo de trabajo en el que se va a ubicar). En la entrevista se hacen preguntas relacionadas con su experiencia para detectar sus recursos educativos. En un segundo momento se realiza un role-playing de una situación real en la que demostrará el candidato sus capacidades y habilidades en la resolución de conflictos y creatividad.

Una vez tomada la decisión, se telefonea al candidato elegido y se le comunica los detalles de su incorporación al puesto de trabajo. Una vez incorporado firma los documentos de protección de datos, se le presenta a su coordinador de referencia y se le entrega: material educativo, claves y llaves.

6.6.2. Voluntariado

La Casa-Escuela fomenta y desarrolla actuaciones de voluntariado desde la constitución de la misma como parte fundamental de su filosofía, pues entiende de esta forma, que los valores generados a través del voluntariado dan sentido y coherencia interna a su acción educadora. Desde el primer miembro de la Casa-Escuela (director-gerente) hasta el último educador incorporado realizan acciones de voluntariado como ejercicio de entrega a los demás, de contribución a la *Sociedad del Bien Común*.

El Voluntariado llevado a cabo en la entidad es accesible a todas las personas que quieran participar en él, independientemente de la formación que tengan, edad, sexo o experiencia previa. El objetivo que se persigue es que cada persona que colabore en la entidad conozca la labor de la misma y aporte sus conocimientos donde se encuentre cómodo y donde éstos puedan resultar útiles.

Tras una entrevista en la que el responsable del voluntariado explica la misión, visión y valores de la entidad; se comparte la información aportada por el voluntario con

el resto del equipo educativo y en función de la capacidad y disponibilidad del equipo se selecciona a los voluntarios que empezarán a prestar el servicio en la entidad.

A la llegada al recurso, el director y responsable del programa (voluntariado), diseñan una reunión con el voluntario donde se decidirá qué acuerdos se alcanzan con cada uno de los ellos. En ese momento se firma un compromiso en el que se deja constancia del carácter confidencial de las historias personales de los jóvenes con los que van a desarrollar sus actividades en la entidad. El equipo educativo, decide las tareas, horario y grupo de jóvenes con los que cada voluntario se relacionará.

Cuando finalice la colaboración de los voluntarios se entregará un certificado que acredite la labor realizada.

Existen varias opciones o programas de voluntariado en los que participar: el voluntariado europeo y en Marruecos –vistos ambos más arriba- y el voluntariado social. Este último se fomenta con la participación en los foros y redes creados para tal fin en la propia ciudad y región. Se asiste a reuniones y actos conjuntos con el resto de asociaciones que acogen voluntarios, generando actuaciones y propuestas conjuntas.

La relación establecida en estos foros permite dar cabida en la entidad a estudiantes de la Universidad de Salamanca que ya tenían un conocimiento previo de la entidad al haber desarrollado su período de prácticas formativas en la misma, aunque no es condición indispensable.

6.6.3. Alumnado en prácticas

La Casa-Escuela Santiago Uno es una institución que suele ser demandada con mucha frecuencia para hacer las prácticas de distintas disciplinas educativas. Con la recepción de alumnos y alumnas en prácticas la Casa-Escuela persigue la consecución de unas finalidades: a) dotar de un espacio y conocimientos reales acordes a la formación desde la que acuden los diferentes alumnos, b) establecer vínculos y convenios con diferentes estamentos del ámbito educativo, c) favorecer las buenas relaciones institucionales, d) mejorar la imagen percibida por la población ajena al

recurso, e) conocer e implementar mejoras procedentes del ámbito de la investigación académica.

El alumnado en práctica se puede poner en contacto con la Casa-Escuela de varias formas:

a) A través de su tutor de prácticas formativas

El tutor de prácticas contacta vía telefónica o vía correo electrónico para exponer el ámbito formativo y el número de alumno/s para el/los que solicita plaza.

Una vez valorada la candidatura por el responsable del área junto a/con conocimiento del Equipo Directivo, se establece una fecha y hora para llevar a cabo una primera entrevista.

b) Por propia iniciativa

Pudiendo hacerlo vía telefónica, vía correo electrónico o personándose en las instalaciones.

El Equipo Directivo invita al alumnado en prácticas, tras la finalización de las mismas, a que haga entrega de su Curriculum Vitae actualizado para incorporarlo a la base de datos de la Casa-Escuela.

6.7. Financiación Público-Privada

En la primera parte de este trabajo hemos argumentado y justificado como el Estrado del Bienestar cede su protagonismo a la sociedad en el Bien Común. Nos encontramos en un periodo donde el Estado va descargándose de cargas en el mantenimiento del bienestar social por imposibilidad de soportar los elevados costes económicos. Los recortes y las reformas se hacen constantes en los consejos de gobierno y en las normativas reguladoras de nuestro sistema. Todos los ámbitos de la esfera social sufren reajustes presupuestarios y la educación no se queda atrás con un

ahorro de 3.000 millones de euros. Un Decreto-Ley²⁰³ de recortes en educación introduce medidas de racionalización del gasto en educación orientadas al aumento de las ratios de alumnos/as, aumento de las horas lectivas del personal docente, aplazamiento de la implantación de los Ciclos Formativos de 2.000 horas previstos, modificación del criterio de nombramiento de sustitutos determinando que las bajas inferiores a diez días lectivos deberán ser atendidas por los recursos del propio centro, aproximación de los precios públicos de los servicios académicos de las Universidades al coste efectivo de los mismos, racionalizar el número de titulaciones de grado mediante la exigencia de un número mínimo de alumnos, etc. Las manifestaciones en apoyo a la educación pública se multiplican por todo el ámbito nacional y las protestas de toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, padres y madres.) se hacen patentes en un malestar generalizado.

Ahora más que nunca parece que la calidad educativa es cuestión de todas las esferas implicadas en la trama social (Administración, empresa, Tercer sector, familia). La escuela y el Estado se minimizan en su grado de responsabilidad en torno a la educación de la sociedad y cada vez más toman protagonismo otros sectores como el Tercer Sector. En el nuevo milenio la educación y la formación para toda la vida se enmarca fuera de la escuela, ésta queda relegada a un papel ínfimo en la educación vitalicia de la persona. La inversión en educación por parte de la familia, las finalidades educativas de las diferentes entidades que forman el Tercer Sector (asociaciones, clubes deportivos, etc.) y la apuesta de la empresa privada en la educación y formación hacen que la educación formal, no formal e informal se concentren en un mismo cuerpo con una financiación mixta y compartida.

La prueba de que la educación formal puede estar soportada por los distintos ámbitos sociales (Administración, mercado y familia) es la Casa-Escuela Santiago Uno. Esta institución se convierte en un sistema educativo mixto que integra la educación formal, no formal e informal financiado a través de conciertos, convenios, programas y subvenciones con las distintas consejerías del Estado, aportaciones de distintas entidades bancarias y fundaciones y la mensualidad soportada por las familias de educandos en régimen privado.

²⁰³ Real Decreto-ley 14-2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

1. La financiación con las diferentes consejerías del Estado es la siguiente:

- Consejería de Educación de Castilla y León
 - Conciertos para los Módulos de Grado Medio de Jardinería y Forestal y para el Módulo de Grado Superior de Gestión de Recursos Naturales del Centro Integrado de FP
 - Concierto de 4 aulas de Formación Profesional Básica
- Consejería de Servicios Sociales de Castilla y León
 - Convenios para la financiación de las Vivienda-Hogar. Convenios para Menores Infractores con Medidas Judiciales y Régimen de Protección de Menores.
 - Dirección General de la Mujer: Programa de prevención y actuación sobre la violencia de género
- Consejería de Salud de Castilla y León
 - Financiación de la Comunidad Terapéutica.
- Consejería de Trabajo de Castilla y León
 - Cursos de Formación continua para desempleados y certificados de profesionalidad
- Fondo Social Europeo
 - Programa para Inmigrantes.
 - Programa de Emancipación.
- INJUVE (Juventud en Acción)
- Cooperación al Desarrollo (desde los ayuntamientos de Salamanca y Santa Marta) no desde la junta.
- IRPF nos han dado una subvención en red con SERvey Solidari de Cataluña sobre emancipación. En emancipación está en el piso pero las chicas embarazadas con hijo a cargo hay unas plazas están dentro de la casa Santiago Uno.

- Financiación desde el Sector Mercantil
 - Caixa
 - Bankia-Caja Madrid (Este año eliminaron la ayuda)
 - Caja España-Duero
 - Fundación Santa María (Editorial SM).
 - Porticus (Trabajo Red: Itaka, Casa-Escuela Santiago Uno, Servey Solidari)

2. Financiación Privada: Familias privadas que tienen medios económicos pagan 580 euros al mes. Hay lista de espera de 40 solicitudes aproximadamente. Se observa incremento en estos últimos años.

3. Financiación por cuenta propia. Empresa de jardinería, trabajos de soldadura, espectáculos de circo, cursos de formación (para profesionales de la educación y servicios sociales y particulares), organización de eventos catering. Jesús Garrote forma parte del personal de formación de la Junta. Línea On line (privado) ciclo superior, primero y segundo. Máximo de 150 alumnos. Cada alumno 1500 euros por curso y alumno. Por la tarde los alumnos de ciclo superior y medio tienen la opción de impartir cursos de medio ambiente. Cursos privados, de lo que se saca el 20% para la casa y el resto para el profesor.

6.7.1. Gestión Económica

Según se refleja en el Directorio General de Economía de la Orden y en el Estatuto Económico de la Provincia, se realiza una programación cuatrienal de inversiones denominada Plan Cuatrienal de Inversiones, que será revisada anualmente. Este Plan está vinculado a la Planificación Estratégica de la Casa-Escuela Santiago Uno. Dicha programación se reflejará cada curso en el presupuesto anual. Tanto la programación cuatrienal como la anual deberán ser aprobadas por la Congregación Provincial.

Anualmente, el Gerente elabora la memoria económica, la rendición anual de cuentas y el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos correspondientes por

curso escolar, a partir de la información que reciba de los distintos responsables. Se estudian y elaboran los Presupuestos Ordinarios teniendo en cuenta las necesidades, para su aprobación por el Representante de la Titularidad, previo el Visto Bueno del Equipo Directivo. Posteriormente se presenta a la Congregación Provincial para su aprobación.

En el caso de surgir alguna necesidad de carácter extraordinario y a iniciativa del representante de la Titularidad, se estudia y elabora un Presupuesto Extraordinario que deberá ser aprobado por la Congregación Provincial. Igualmente se elabora un presupuesto de tesorería donde se recoge la previsión de cobros y pagos. El control y seguimiento presupuestario y de tesorería se realiza a partir de los propios informes que genera el programa informático.

Según la Ley General de Contabilidad, el Plan General Contable y siguiendo directrices propias de las Escuelas Pías, se realiza mensualmente la contabilidad analítica y de costes, así como se mantiene actualizado el inventario. La provincia de las Escuelas Pías Betania posee un plan de cuentas de comunidades propio y que es el resultado del proceso de unificación contable de las Escuelas Pías de España. El programa de contabilidad se denomina “SAGE MURANO” común al resto de centros de las Escuelas Pías Betania, alojado en un servidor propio; la información que recibe la administración central es en tiempo real. Los documentos contables se archivan por orden de registro y se guardan al menos 5 años. Las auditorías internas se llevan a cabo por los auditores que tiene la propia institución y según calendario estipulado en la Congregación. En el caso de programas subvencionados pueden efectuarse además controles financieros y auditorías por la administración correspondiente.

La justificación de ayudas y subvenciones públicas y/o privadas se realizará en plazo y conforme lo estipulado en dicha concesión o subvención, debiendo presentar memorias y justificantes de ingresos y gastos y todos aquellos documentos que requiera cada convocatoria.

La facturación se realiza de manera mensual. En concepto de residencia, se factura a las familias a principio del mes correspondiente; los gastos generados por la estancia de los internos se facturan a sus familias dentro del mes siguiente al que han

sido generados. Los casos excepcionales se tratan en el equipo directivo. La facturación por los distintos Convenios y Conciertos vigentes con la Administración en materia de reserva y ocupación de plazas, se estará a lo estipulado en dichos acuerdos:

a) La facturación de las viviendas hogares Casa-Escuela Santiago Dos, Casa-Escuela Santiago Cinco y Casa-Escuela Santiago Siete se realiza a través de la plataforma on-line de facturación de la Junta de Castilla y León.

b) La facturación de las viviendas hogares Casa-Escuela Santiago Cuatro y Casa-Escuela Santiago Seis en formato papel enviadas por correo ordinario y dirigidas en el primer caso a la Gerencia Territorial de León y en el segundo caso a la Gerencia de SS.

c) La facturación de la vivienda hogar Casa-Escuela Santiago Tres mediante presentación mensual de justificantes de los gastos mensuales imputados a dicha vivienda con los correspondientes justificantes del pago.

Se lleva registro de los contratos de alquiler y contratos de cesión de uso de instalaciones con la Provincia de Escolapios debiendo comunicar al equipo directivo cualquier modificación en las condiciones. Cuando es el caso, se asiste a las reuniones de comunidad debiendo informar de los acuerdos tomados a los responsables correspondientes.

Se tienen actualizados los seguros obligatorios en cada caso: viviendas, seguros del personal, seguro de accidentes, vehículos,... en el caso de actividades o programas que lo requieran se solicitará póliza de accidentes de alumnos correspondiente.

Respecto a las actividades complementarias que suponga un coste añadido a la estancia de los chicos de privado se fijará el precio en el equipo directivo y también se tratarán los casos excepcionales.

6.8. Otros aspectos a considerar

Una vez descrita la estructura interna y de funcionamiento de la Casa-Escuela Santiago Uno, así como todos los programas de Educación Formal, no formal e informal, pasamos a describir ciertos aspectos que consideramos importantes conocer y desarrollar.

6.8.1. Seguimiento Escolar

La Casa-Escuela Santiago Uno realiza un riguroso *Seguimiento Escolar* a su alumnado para conocer de primera mano su funcionar diario en el proceso educativo. Entre las primeras diligencias de la Casa-Escuela se encuentra la de asignar a cada educando un educador-responsable para realizarle el *Seguimiento Escolar*. Este educador responsable lo primero que hace es solicitar un certificado académico del año escolar del joven. También se procede a solicitar plaza escolar y considerar la asignación de la misma por parte de la Inspección Educativa de Salamanca. El educador-responsable realiza la matriculación en el centro escolar otorgado y se procede a una entrevista previa al ingreso con el jefe de estudios de dicho centro o tutor escolar para establecer una programación de objetivos y contenidos acorde con la peculiaridad y nivel del educando.

Una vez iniciadas las clases el *Seguimiento Escolar* llevado a cabo es el siguiente:

a) Seguimiento diario del educador de referencia o responsable a través de la plataforma educativa y tutoría presencial cada 15 días para una revisión de la consecución de los objetivos académicos establecidos en la entrevista previa y para consensuar estrategias de mejora.

b) El educador de referencia realizará un breve informe de cada tutoría e informará al educador responsable del alumno (en caso de que el educador responsable no haya podido ir a la tutoría) y al equipo directivo. Se anotará tanto en la base de datos como en el cuaderno de comunicación interna la información más relevante, para que el resto de educadores tengan acceso a ella en cualquier momento.

c) Todos los alumnos llevarán diariamente su agenda a clase y será revisada al inicio de los estudios por el educador de referencia. En dicha agenda se anotarán las tutorías, deberes, exámenes, felicitaciones...

d) El educador de referencia avisará al centro educativo con antelación de las faltas de asistencia debidas a citas médicas o circunstancias puntuales.

e) Se pedirá a los centros educativos que avisen por vía telefónica de las faltas de asistencias o cualquier ausencia no comunicada por parte del educador de referencia en el mismo día.

f) En caso de expulsión, expediente disciplinario del centro escolar, o reorganización de horario escolar, se solicitará un documento al instituto o colegio en el que se reconozca que el alumno está recibiendo formación y cumpliendo con las medidas disciplinarias impuestas por el centro educativo en la Casa-Escuela Santiago Uno.

6.8.2. Intervención en Crisis y Habitación 20

En la Casa-Escuela Santiago Uno es habitual que se den episodios de *Secuestro Emocional o Episodios de Agresividad y Violencia*. En esos momentos de crisis es importante explorar recursos de autocontrol en un medio controlado para ayudarles a no salir de la respuesta verbal. Un objetivo básico en esas situaciones es que los educandos deben aprender que la violencia no les sirva ni para llamar la atención.

En situaciones de riesgo físico para alguien se puede reducir a algún chico con una fuerza proporcional a la que él esgrime para disuadir situaciones de abuso físico. En las reducciones debe haber más de un educador. Cualquier reducción se debe comunicar al equipo directivo y a los técnicos externos del menor. En la Casa-Escuela Santiago Uno no existen guardias de seguridad, por lo que los educadores hacen técnicas de defensa personal para poder intervenir con un margen de seguridad para el menor y educador.

En una situación extrema, los educandos que se encuentran bajo un secuestro emocional son ubicados en una habitación aislada hasta que recobran el autocontrol emocional. Los jóvenes la llaman *Habitación 20* o *Zulo*. Se usa para el denominado *Tiempo Fuera*, el tiempo que un alumno o alumna pueda necesitar una salida del grupo

para superar un umbral de violencia, por consumo excesivo de drogas o por riesgos evidentes de fugas. Este *Tiempo Fuera* tiene un estricto protocolo. Se le tiene que atender cada hora por un terapeuta, se notifica inmediatamente la intervención al equipo educativo, se registra y se manda la incidencia a sus respectivos técnicos externos y familias. Las paredes de esta habitación tienen pintadas una papelera, fantasmas y monstruos que reflejan un lenguaje paradójico en forma de cuento donde los niños dejan en la papelera los monstruos y conductas negativas que le impiden tener un corazón limpio de niño. Se les hace escribir los hechos y proyectarse hacia el futuro con unas garantías de protección, con un bolígrafo sin el plástico rígido para evitar autolesiones y agresiones al personal. Antes de entrar se les registra entre dos educadores de sexo similar al del chico para evitar objetos o sustancias peligrosas.

Una vez superado el “periodo crítico” el educando vuelve a integrarse en la dinámica normalizada del grupo educativo.

6.8.3. Gestión de Fugas

En la Casa-Escuela Santiago Uno son muy frecuentes los casos de *fuga*. Se considera *fuga* a aquellos casos o situaciones en las que los jóvenes menores de edad, así como mayores de edad que cumplen Internamiento en Régimen Abierto, salen de la Casa-Escuela sin permiso previo ni autorización pertinente por parte del equipo educativo, siendo desconocido su paradero²⁰⁴.

En el transcurrir diario de la Casa-Escuela existen evidencias de posibles riesgos de *fuga*. Es muy importante en estos casos una adecuada prevención ante este riesgo. Para ello es crucial tener en todo momento una visión global de las dinámicas de la Casa-Escuela (situaciones de los menores, interacciones entre ellos y ellas, conflictividades y problemáticas, etc.). En casos de sospecha el equipo de educadores se mantiene en alerta y atentos, evitando posibles negligencias, relaciones desequilibradas o abusivas entre los educandos. En estos momentos críticos en los cuales existe un elevado riesgo de *fuga* (por comentarios de otros

²⁰⁴ No se aplica el término *fuga* a nivel judicial (con la pertinente denuncia en comisaría de Policía) a los chicos mayores de edad que cumplen Convivencia con Grupo Educativo, pero sí en mayores de edad que cumplen Internamiento en Régimen Abierto, pudiéndose considerar las fugas a nivel judicial como incumplimiento de la medida.

menores sobre una planificación de fuga de uno o varios compañeros, ante menores recién llegados que mantienen una actitud inadecuada o de resistencia ante el ingreso en la Casa-Escuela, inadaptación, momentos de tensión emocional, conductas disruptivas, situación personal susceptible de gran malestar o ante momentos en los que es predecible la huida de los menores como respuesta a un contratiempo) el equipo educativo al completo ha de mostrarse en todo momento, especialmente sensible y alerta a la situación con el joven o jóvenes implicados. Las acciones concretas que se realizan en estos casos son las siguientes:

a) *Restricción redes sociales*: el equipo educativo podrá restringir el uso de internet a través de redes sociales así como el uso del teléfono móvil entendiendo que dichas herramientas pueden facilitar la organización y posibilidades de *fuga*.

b) *Atención psicológica*: ante la percepción de riesgo de *fuga*, el equipo de psicólogos o coordinador presente, mantendrá en función de la receptividad del menor, intervención terapéutica “de urgencia”, adaptada a las necesidades del menor en ese momento.

c) *Supervisión educativa constante*: el coordinador presente organiza al equipo educativo para que este supervise al menor o menores en riesgo de *fuga*, de forma constante, lo que significa que el educandos o educandos estarán realizando actividades de forma normalizada con el grupo, aunque bajo observación constante de uno o varios miembros del equipo educativo. El alumno tiene indicaciones de permanecer cerca del equipo educativo y a la vista, sin posibilidad de salidas al exterior o sin alejarse de la puerta mientras el educador encargado esté presente. Así mismo, el coordinador podrá solicitar colaboración voluntaria a otros alumnos/as de referencia y confianza para la Casa-Escuela, en el sentido de supervisar de forma conjunta con el equipo educativo, manteniéndose cerca y alerta, informando al equipo educativo o mostrándose cercanos y accesibles para los educandos en riesgo de *fuga*.

d) *Aplicación de Tiempo Fuera*: si el coordinador valora un riesgo demasiado elevado de *fuga* de alguien, en momentos puntuales basados en hechos como: agresividad, falta de autocontrol, actitud impulsiva, cerrazón en los razonamientos, estar bajo efecto de tóxicos, no receptividad a intervención terapéutica o supervisión educativa; podrá aplicar *Tiempo Fuera* en la habitación de reflexión/aislamiento durante el tiempo estimado conveniente y legalmente

permitido, bajo supervisión periódica del coordinador presente y equipo de psicólogos de la Casa-Escuela.

En los casos en los que un educando o varios salen sin permiso de la Casa-Escuela y la situación es detectada por el equipo educativo, se sigue un determinado protocolo (*Anexo 8: Protocolo de Fugas*).

Normalmente los regresos de las fugas se producen por varios motivos: por iniciativa propia del joven o jóvenes fugados, reintegrados por la Policía, sorprendidos por miembros del equipo educativo, o bien a través de mediación de familiares o amigos. Por lo general el reintegro de los menores tras una *fuga* suele producirse en un intervalo que abarca de horas a días, siendo la excepción producirse *fugas* con duración de semanas²⁰⁵.

Tanto para un desenlace favorable como para uno desfavorable, hay estipulado una serie de pasos dentro de un protocolo. (*Anexo 9: Protocolo para el desenlace de las fugas*)

6.8.4. Salidas

Las salidas y permisos de los educandos de la Casa-Escuela Santiago Uno son gestionados mediante un protocolo de actuación que en función del tipo de salida o permiso tiene un tratamiento. Existen tres tipos de salidas o permisos ordinarios dentro del funcionar normalizado de la Casa-Escuela. Estas salidas son: salidas de fines de semana, salidas en puentes escolares y salidas en verano. (*Anexo 10: Protocolos para las salidas*).

²⁰⁵ En los casos en los cuales la Policía hace efectivo el reintegro de los menores, el coordinador firma un acta policial donde consta que tal reintegro se ha hecho efectivo en el día y hora que corresponda.

CAPÍTULO 7

Ponderación analítica del estudio sobre la Casa-Escuela Santiago Uno

En el capítulo anterior a través de un proceso de teorización hemos ido presentando a la Casa-Escuela Santiago Uno en conexión con los datos e información que hemos recopilado a través de las diferentes técnicas de recogida de datos (entrevistas, observación, análisis de documentación, etc.). En este apartado cruzaremos y ponderaremos los datos que se han obtenido a través de los cuestionarios pasados y la información procedente de las entrevistas, observación y análisis de documentación con la finalidad de ir estableciendo las conclusiones finales. Los cuestionarios que se han elaborado han sido varios, destacando para nuestro fin los destinados a los antiguos alumnos.

Aunque los cuestionarios que se realizaron en el aniversario de la Casa-Escuela fueron establecidos como “prueba piloto” entendemos que la información que aportan debe ser tomada en cuenta, ya que es la opinión y la experiencia de personas que pasaron algunos años de su vida en la Casa-Escuela Santiago Uno. Por ello, vamos a exponer la información en ellos recogida y que nos va a ayudar a establecer las conclusiones finales²⁰⁶.

7.1. Recopilación de la información contenida en los cuestionarios

a) Información recogida en los cuestionarios entregados personalmente a antiguos alumnos/as de la Casa-Escuela Santiago Uno:

Lugar de Procedencia				
(1)Zamora	(4)Ávila	(7)Vitgudino	(10)Salamanca	(13)Zamora
(2)Valladolid	(5)Cañizal	(8)Burgos	(11)Salamanca	
(3)Salamanca	(6)Zamora	(9)Salamanca	(12)Zamora	

²⁰⁶ Reproducimos literalmente las contestaciones a los cuestionarios para que se puedan analizar de forma más objetiva las respuestas. La estructura en la expresión escrita, la ortografía, la riqueza de vocabulario, etc. son variables muy válidas para nuestras conclusiones.

Profesiones

(1) <i>Fábrica de Galletas</i>	(4) <i>Venta de electrodomésticos</i>	(10) <i>Desempleado</i>	(9) <i>Educador</i>
(2) <i>Fábrica de Cartón</i>	(5) <i>Albañil</i>	(7) <i>Informático</i>	(11) <i>Desempleado</i>
(3) <i>Limpieza</i>	(6) <i>Construcción</i>	(8) <i>Panadero</i>	(12) <i>Barrendero</i>
(13) <i>Transportista</i>			

Como se puede apreciar en la tabla 1, la cual indica la procedencia de los primeros alumnos y alumnas de la Casa-Escuela Santiago Uno, el origen de los mismos era próximo a Salamanca. Esto es el reflejo de la primera etapa que vivió la Casa-Escuela en la que los jóvenes que internaban en la entidad procedían de pueblos rurales y provincias cercanas a la ciudad salmantina. La tabla 2, referida a las profesiones, también revela el tipo de educación que se desarrollaba en la Casa-Escuela. Una formación profesional que capacitaba a los chicos y chicas para labores manuales. En la Casa-Escuela Santiago Uno la formación superior ha tenido siempre baja representatividad, y como se puede apreciar en dicha tabla, entre los encuestados son minoría las personas que revelan una formación de alta capacidad.

El cuadro de las profesiones muestra perfectamente la efectiva dimensión de inclusión social de la Casa-Escuela, pues de los trece encuestados solo dos se encuentran en situación de desempleo; algo a resaltar, si tenemos en cuenta que en la fecha en la que se realizaron los cuestionarios (mayo, 2011) España vivía un momento dramático en relación al empleo, con una tasa de desempleo que superaba el 20 % de la población y que batía un record histórico²⁰⁷. Sin embargo, los ex-alumnos de la Casa-Escuela Santiago Uno se mantenían activos pese a las grandes dificultades económicas y de empleabilidad. Ello denota como la principal finalidad de la educación de la Casa-Escuela en relación a la inclusión social de los más desfavorecidos se consume en la realidad más cierta.

²⁰⁷ Titular de la página Web de Radio Televisión Española (rtve).

“5.273.600 parados en España, récord absoluto de la historia con una tasa del 22,85%” (<www.rtve.es> v. 27/01/2012).

¿Se siente orgulloso de haber formado parte de la Casa-Escuela Santiago Uno?

(1)Si	(3)Muchísimo	(5)Si	(7)Si	(8)Si	(11)Si	(13)Si	
(2)Si	(4)Si, mucho	(6)Si	(9)Mucho	(10)Si, es mi casa	(12)Si		

Algo a destacar en las respuestas de los antiguos alumnos y alumnas de la Casa-Escuela es el sentimiento de orgullo que manifiestan al haber pertenecido a dicha institución educativa. Una entidad que nació con vocación de elevar a los “últimos” de la sociedad a niveles superiores de evolución y dignidad, que ha tenido la capacidad de transmitir a su alumnado la estimación de la clase trabajadora y humilde en su condición humana. Son contundentes las consideraciones afirmativas en relación a la honra que sienten los alumnos y alumnas que fueron encuestados y preguntados sobre su pertenencia a la Casa-Escuela Santiago Uno y la satisfacción que transmiten de haber sido miembros de esta entidad educativa.

¿Qué tiene la Casa-Escuela Santiago Uno que no tenga la escuela ordinaria?

(1)Relación con otras culturas.
(2)Estás aprendiendo 24 horas.
(3)Que se preocupan y te ayudan a ser mejor persona.
(4)Una gran familia, que nos ocupemos unos de los otros.
(5)Compañerismo.
(6)Que es especial y aprendes mucho.
(7)Un lugar donde un sueño es una realidad.
(8) Lugar peculiar y especial
(9)Muchas diferencias pero no suficientes.
(10)La gente y el amor de los educadores.
(11)Educación, te ayudan, que te escuchan.
(12)Que se preocupan mucho por sus alumnos.
(13) Gente, experiencias distintas, compañerismo.

La cuestión y las respuestas del cuadro anterior resultan claves para la investigación por su repercusión sobre nuestra tesis. Ante la pregunta: *¿Qué tiene la Casa-Escuela Santiago Uno que no tenga la escuela ordinaria?*, la contestación de todos los participantes es categórica en cuanto a su valor. Lo primero que hay que destacar es que son varias las personas que consideran a la Casa-Escuela como algo especial y peculiar. Una entidad educativa que sobre todo se preocupa por las personas y las ayuda en sus diferentes problemáticas y dificultades. Una institución que educa desde la atención humanística y el amor, como una familia, educando las veinticuatro horas del día y ayudando al necesitado.

Estas impresiones acreditan nuestra tesis al mostrar la Casa-Escuela Santiago Uno como modelo de *pedagogía personalista comunitaria* para una *República Deontológica Socialdemócrata*. Una educación centrada en los aspectos más humanísticos de la persona desde la atención suprema a la parte más sentimental y espiritual del ser humano.

¿Matricularía usted a su hijo en este tipo de centro educativo donde la educación integral de la persona cobra más relevancia que los contenidos cognitivos?				
(1)No	(4)Si	(7)Si	(10)Si	(12)Si
(2)Si	(5)Si	(8)Si	(11)Si	
(3)Si	(6)Si	(9)Si	(13)No, la esencia es vivir allí.	

¿Podría ser posible que las escuelas e institutos del futuro fueran semejantes a la Casa-Escuela Santiago Uno?				
(1)No	(4)Si		(9)Sería mejor no necesitarla	(12)Si
(2)No	(5)Estaría bastante bien	(7)Lo dudo mucho	(10)Si	(13)No
(3)Si	(6)Si	(8)No creo	(11)Si	

Son muchas las personas que no contemplan la posibilidad de que en el futuro las entidades educativas puedan funcionar en los mismos parámetros que la Casa-Escuela Santiago Uno. Entendemos que les resulta difícil imaginar centros educativos ofertando educación formal y no formal los trescientos sesenta y cinco días al año, y atendiendo de forma integral toda la dimensión personal y familiar.

En su personalidad actual, en su mentalidad y en su esencia como persona, ¿qué le aportó la educación recibida en la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Se puede decir que la Casa-Escuela Santiago Uno transformó su vida?
(7)Me aportó perseverancia-constancia. Si la transformó.
(8)Ha cambiado el rumbo de mi camino.
(9)Es mi vida.
(10)Si la posibilidad de aprender para la vida.
(11)La amistad.
(6)Si.
(12)No la transformó, pero me ayudó a construir valores.
(13)Me volvió más humano.
(1)Si para mejor.
(2)Me aportó responsabilidad y educación.
(3)Si, a ser buena persona.
(4)No, pero me ha ayudado mucho.
(5)La verdad es que si.

¿Qué le aportó la educación recibida en la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Se puede decir que la Casa-Escuela Santiago Uno transformó su vida? Esta es una de las cuestiones que más información nos ofrece en relación a nuestro objetivo de investigación. Las respuestas proporcionadas a esta cuestión nos muestran la magnitud y la trascendencia que la Casa-Escuela Santiago Uno ha tenido en la transformación de personalidades y de la sociedad desde su fundación. Una función altamente compleja si tenemos en cuenta que su labor ha estado enfocada a los individuos más necesitados de respuesta y atención por parte del sistema educativo. Personas que por sus circunstancias eran excluidos de las dinámicas sociales-comunes y que hacerlos evolucionar desde su particularidad era todo un desafío. Pero resulta elocuente y significativo como algunos de los encuestados manifiestan que la Casa-Escuela Santiago Uno es su vida y que cambió el rumbo de su camino. Esta manifestación es la consumación de una verdadera educación a favor de la *Sociedad del Bien Común*.

Si analizamos en profundidad las respuestas podemos apreciar como el sentimiento de evolución que cada educando tiene respecto a la educación recibida en la Casa-Escuela está más en relación con los aspectos humanísticos de la persona que con los cognitivos y profesionales. La educación allí recibida está más relacionada con el desarrollo de una “buena persona” que con la de obtener “capital humano”, finalidad esta en consonancia con el crecimiento productivo y económico.

Si en cada núcleo urbano, si en cada ciudad, pueblo, contexto social existiera una Casa-Escuela Santiago Uno, ¿tendríamos una mejor sociedad?				
<i>(1)Si</i>	<i>(4)Si, indiscutiblemente</i>	<i>(7)Sin lugar a dudas</i>	<i>(11)Si</i>	<i>(12) Creo que si</i>
<i>(2)Si</i>	<i>(5)Si</i>	<i>(9)Puede ser</i>		<i>(10)Si, seguro</i>
<i>(3)Si</i>	<i>(6)Si</i>	<i>(8)Si</i>		<i>(13)Tendríamos distintos valores</i>

Referente a los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno, ¿qué aspectos destacarías de ellos y ellas y que matices los diferencian de los profesores de la escuela normalizada?
<i>(1)Proximidad.</i>
<i>(2)Personas con una gran responsabilidad especial hacia la sociedad.</i>
<i>(3)Que te escucha, que te educan y te ayudan en todo lo que pueden.</i>
<i>(4)Personas cercanas, entregadas a los últimos.</i>
<i>(5)La bondad.</i>
<i>(6)Que te enseñan mucho en todos los aspectos.</i>
<i>(7)La entrega no medir la solidaridad.</i>
<i>(8)Trabajo vocacional y entrega.</i>
<i>(9)Tienen los pies en el suelo.</i>
<i>(10)Que se implican con nosotros.</i>
<i>(11)Responsables, profesores excepcionales.</i>
<i>(12)El cariño, el calor humano, que aportan en su día a día.</i>
<i>(13)La proximidad, que están siempre pendientes.</i>

En la misma línea que las respuestas de los ex -alumnos hacen especial y peculiar a la Casa-Escuela Santiago Uno en su generalidad, lo mismo ocurre, con los educadores de esta institución educativa. A lo largo de nuestro trabajo hemos determinado la excepcionalidad de los educandos de la Casa-Escuela, y como el proyecto de esta se sustenta en los mismos. Las consideraciones de los encuestados confirman nuestros postulados: “profesores excepcionales”, “personas cercanas, entregadas a los últimos”. La cercanía, la proximidad, la entrega incondicional, la responsabilidad, el compromiso, la bondad, la afectividad, etc. es lo más valorado en los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno. Personas con un gran “tacto psicológico y pedagógico” que saben escuchar y comprender al necesitado, que trascienden los límites de lo particular para ayudar al prójimo en su existir.

Estas manifestaciones acreditan nuestra tesis, al determinar que la *pedagogía personalista comunitaria* necesita una educación más humanista, siempre sustentada desde la ejemplaridad de los educadores. Estos datos reafirman la conveniencia de que los centros educativos estén integrados por equipos multidisciplinares de educadores. Este sería un paso en adelante en la evolución de nuestro sistema educativo; formar verdaderos equipos multiprofesionales en los centros educativos, al igual que existe en la Casa-Escuela Santiago Uno. Pero no como ocurre en nuestras escuelas e institutos, donde los equipos docentes están formados por profesores en su mayoría y el papel del psicólogo está representado por la figura del orientador (en los institutos de enseñanza secundaria), o la del psicólogo del Equipo de Orientación Educativa (EOE), él cual atiende un solo día a la semana a todo el alumnado del centro (en los centros de educación infantil y primaria). De esta forma las funciones del psicólogo están muy limitadas y su trascendencia es ínfima, estando condicionada su acción prácticamente al diagnóstico de dificultades, deficiencias y trastornos.

Para desarrollar una verdadera *pedagogía personalista comunitaria* se hace necesario en los centros educativos equipos de profesionales multidisciplinares que atiendan todas las circunstancias, necesidades y diversidad de nuestra sociedad. Personas que sean capaces de diseñar y poner en marcha proyectos de intervención integral en el entorno, que afecten a los educandos, a sus familias y al contexto, que desarrollen programas de educación formal, no formal e informal. Verdaderas comunidades educativas que lleguen donde el sistema educativo actual no alcanza.

Por tanto, se hace necesario que al igual que ocurre en la Casa-Escuela Santiago Uno, las personas dedicadas a la educación traspasen las paredes del aula, y atiendan todas las problemáticas de los más necesitados en la comunidad, para de esta forma transformar sus vidas. De esta manera la finalidad principal de cualquier centro del sistema educativo formal (educación primaria, secundaria y universitaria) debe ser desarrollar personas íntegras con vocación de ayuda a los demás.

La finalidad principal de la Casa-Escuela Santiago Uno es educar en la ayuda a los demás, concretamente la atención a los últimos, ¿qué hace usted en su vida actual para ayudar a los demás?			
<i>(1) Nada</i>	<i>(12) No es mucho</i>	<i>(13) De momento poco</i>	<i>(4) En realidad poco</i>
<i>(5) Ayudo en lo que pudo</i>	<i>(6) Si</i>	<i>(2) Nada</i>	<i>(7) Ahoramismo poco</i>

Algo que llama la atención por su clarividencia es la falta de compromiso social y altruista de los ex –alumnos/as de la Casa-Escuela Santiago Uno. Esto es algo que desmonta nuestros postulados iniciales, ya que nuestra tesis partía desde la idea de que los educandos de la Casa-Escuela, al ser cultivados desde la proyección hacia el *Bien Común*, desarrollarían en sus vidas una actitud altruista hacia los demás.

Como hemos enunciado en distintas ocasiones a lo largo de nuestro estudio, una de las finalidades de la Casa-Escuela Santiago Uno es la ayuda a los más desfavorecidos. Pensábamos que los ex -alumnos y alumnas de la Casa-Escuela serían personas que desde la educación que han recibido se proyectarían altruistamente hacia causas comunes y de interés social. Hay que determinar que este parámetro no es transmitido por parte de la Casa-Escuela Santiago Uno de manera efectiva, pues como se puede contemplar en la tabla anterior, ninguno de los encuestados realiza alguna actividad solidaria o de voluntariado. La explicación que encontramos a este hecho está en relación al limitado desarrollo cognitivo, emocional y afectivo de los alumnos y alumnas que ingresan en la Casa-Escuela Santiago Uno. Como hemos ido transmitiendo a lo largo de nuestro estudio, el alumnado de la Casa-Escuela, como norma general, presenta claras deficiencias intelectuales, morales, emocionales y afectivas debido a sus

problemáticas y evolución deficiente en la infancia. Posicionándonos desde el prisma de las teorías que evidencian una relación clara entre la empatía, la cognición y el altruismo²⁰⁸, creemos que la falta de responsabilidad social se sostiene en el débil desarrollo cognitivo, afectivo y emocional del alumnado de la Casa-Escuela, pues “parece ser que el desarrollo cognitivo del sujeto, que en definitiva posibilita el valorar los hechos más allá de la situación más concreta, las consecuencias positivas o negativas para otros, el combinar con el afecto principios de igualdad o justicia, modula el carácter moral de las decisiones y tendencias conductuales” (Mestre, Pérez Delgado, Samper y Martí, 1998: 3).

b) Información recogida en los cuestionarios pasados telefónicamente y a través del correo electrónico.

Ciudad de Procedencia			
<i>(14)Cáceres</i>	<i>(18)Brasil</i>	<i>(22)Mérida</i>	<i>(26)Salamanca</i>
<i>(15)Valladolid</i>	<i>(19)Don Benito</i>	<i>(23)Svoino (Rusia)</i>	<i>(27)Valladolid</i>
<i>(16)Madrid</i>	<i>(20)Burgos</i>	<i>(24)Zaragoza</i>	
<i>(17)La Orotava (Santa Cruz de Tenerife)</i>	<i>(21)Salamanca</i>	<i>(25)Lérida</i>	

Como se puede apreciar en esta primera tabla, la procedencia del alumnado ya es más global. Estos alumnos y alumnas que representan la segunda etapa de la Casa-Escuela Santiago Uno tienen su lugar de origen, en muchos casos, fuera de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, incluso de España. Esto denota una mayor

²⁰⁸ “La función que ejercen la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema de debate a través de los siglos. En las últimas décadas el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías psicológicas dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (Pérez Delgado y García Ros, 1991) y la teoría de la socialización moral de Hoffman. Para Kohlberg la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que Hoffman, resalta el rol de la simpatía y de la empatía en la moral, en particular en la conducta altruista (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, Shea (1991). En la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación interna ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ellas. Desde la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación interna refleja una internalización de estas normas y valores. Es internalización y motivación depende fundamentalmente, según la teoría del autor, del cultivo de un importante afecto moral o empatía” (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992).

diversidad entre los educandos, con distintas culturas, religiones, costumbres y tradiciones que hacen la acción educadora más compleja e integral.

Profesión actual	Otras profesiones
<i>(14)Estudiante</i>	
<i>(15)Limpieza</i>	<i>Teleoperadora, camarera, ayudante de cocina, recepcionista, locutora, etc.</i>
<i>(16)Militar</i>	<i>Cuidador en Santiago Uno, camarero</i>
<i>(18)Estudiante</i>	
<i>(19)Estudiante</i>	
<i>(24)Camarero</i>	
<i>(27)Desempleado</i>	<i>Jardinero, vendimia, forja, electricista, camarero</i>
<i>(25)Desempleado</i>	
<i>(20)Estudiante</i>	
<i>(22)Estudiante</i>	
<i>(23)Estudiante</i>	
<i>(21)Desempleado</i>	<i>Ayudante de cocina</i>
<i>(26)Desempleado</i>	
<i>(17)Desempleado</i>	<i>Peón de albañil, camarero, portero de discoteca, panadero, mozo de almacén, asesor de estudios en Master-D.</i>

La información que nos proporciona este cuadro referente a las profesiones de los ex-alumnos/as, nos muestra principalmente las grandes dificultades que encuentra en la actualidad la Casa-Escuela Santiago Uno para integrar de forma plena en las dinámicas sociales y laborales a su alumnado. Como indica la tabla, de los catorce jóvenes encuestados solo hay empleados profesionalmente tres, siendo esto el reflejo de la sociedad española en la segunda década del siglo XXI. Un país en el que la tasa de desempleo de los jóvenes se encuentra en torno al 50% de los mismos y donde los individuos sin formación superior tienen grandes impedimentos para encontrar un

trabajo remunerado, estable, de calidad y a tiempo completo²⁰⁹.

Un estudio realizado por el EAE Bussiness School, demuestra que las personas que tienen una formación básica o primaria tienen verdaderas dificultades para encontrar un puesto laboral y de calidad²¹⁰, esto es lo que les ocurre generalmente al alumnado de la Casa-Escuela Santiago Uno.

Debido a las peculiaridades de los alumnos y alumnas de la Casa-Escuela Santiago Uno el porcentaje de sus educandos que acceden a la formación superior es mínimo; por lo tanto y teniendo en cuenta los datos mostrados anteriormente, la inserción laboral del alumnado de la Casa-Escuela va a resultar cada vez más difícil. Esto conlleva que la integración social llevada a cabo por la Casa-Escuela también se vea afectada, ya que los mecanismos para que los jóvenes consigan su autonomía e emancipación están muy limitados. Por tanto, la labor y la prioridad de la Casa-Escuela en torno a la reducción de la exclusión social cada vez va a tener mayores impedimentos y dificultades teniendo en cuenta la situación actual del mercado laboral.

Como dato positivo y relacionado también con la tabla anterior, tenemos que hacer referencia al número de ex-alumnos y alumnas que tras pasar por la Casa-Escuela Santiago Uno siguen con sus trayectorias de formación académica y evolución personal. De los catorce encuestados seis siguen estudiando, algo a considerar como importante pues la labor de inclusión y transformación personal y social también se manifiesta en este hecho.

²⁰⁹ El “Día Mundial de la Juventud” se celebra este miércoles, 12 de agosto, en un escenario en España en el que el paro juvenil (del 49,6 % según el último Eurostat), la crisis económica y las dificultades para emanciparse y desarrollar un proyecto de vida, son los principales obstáculos que deben de sortear quienes tratan de cruzar a la vida adulta. (Europa Press. v. en <www.abc.es> el 11/08/2015).

²¹⁰ “Un estudio realizado por el EAE Business School, donde se analizan las personas que han encontrado empleo durante el último año y su nivel académico. En este estudio se demuestra que los que tienen estudios de posgrado, MBA o máster tienen más posibilidades de encontrar empleo y además de mejor calidad. El informe indica que la tasa de paro de las personas con mayor formación es del 8,1%, un 0,5% más bajo que el año anterior. Si nos fijamos en otros niveles educativos, vemos como la tasa de paro de las personas con estudios superiores es del 12,84%. Según va descendiendo el nivel educativo, los datos son peores: La tasa de paro en las personas con educación secundaria es del 24,88%, la tasa de paro en las personas con educación primaria es del 30,71%, la tasa de paro en personas sin estudios es del 44,85% y la tasa de paro en personas analfabetas es del 56,33%” (Martín, 2015) (v. en <www.tasadeparo.com> el 11/08/2015)

Las pocas personas encuestadas que están trabajando siguen ocupando profesiones de niveles salariales bajos, al igual que ocurría entre los ex–alumnos que se les pasó el cuestionario de forma personal y que pertenecían a las primeras promociones de educandos que pasaron por la Casa-Escuela Santiago Uno. Aquí cobra todo su sentido el lema de la Casa-Escuela de cultivar personas que sean felices desde la humildad.

Motivo de ingreso en la Casa-Escuela Santiago Uno
<i>(14)Mal comportamiento en casa, y temas de estudios.</i>
<i>(15)Familia con problemas y fracaso escolar.</i>
<i>(16)Le pedí a mi madre estudiar algo relacionado con el campo, porque no me gustaba la EGB lo que se traducía en suspensos y mala conducta .En el centro a través de la Lorenzo Milani es posible estudiar cursos relacionados con el campo.</i>
<i>(22)Problemas de comportamiento en centros de estudios y en casa, alteraciones de la conducta y depresión incipiente como consecuencia del acoso y persecución llevado a cabo por el instituto en el que estaba realizando estudios.</i>
<i>(20)Judicial.</i>
<i>(27)Protección a la infancia.</i>
<i>(19)Problemas familiares.</i>
<i>(18)Problemas familiares.</i>
<i>(24)Judicial.</i>
<i>(21)Problemas familiares.</i>
<i>(25)Judicial</i>
<i>(26)Junta de Castilla y León</i>

Esta tabla nos muestra la variedad de las diferentes causas por las que se procede al ingreso en la Casa-Escuela Santiago Uno: protección a la infancia, judicial y privado. Faltarían alumnos y alumnas inmigrantes para que la muestra fuese completa. No obstante, el análisis de la procedencia de estos ex–alumnos y su situación (en el momento que se le pasa el cuestionario) nos proporciona gran información sobre la consecución de las finalidades planteadas por la Casa-Escuela pues, podemos contemplar como todos los encuestados que llegaron por problemas familiares y fracaso escolar, en régimen privado, están completamente insertados en las dinámicas sociales y han rehecho sus vidas (encuestados nº 14, 18 y 19 están estudiando y el nº 15 está trabajando). También de los tres jóvenes con medidas judiciales uno se encuentra trabajando de camarero (encuestado nº 24) y otro es estudiante (encuestado nº 20). Los dos jóvenes de “protección a la infancia” son los que están desempleados y en una situación de más incertidumbre (encuestados nº 26 y 27).

¿Qué es lo que principalmente ha aportado Santiago Uno en su vida?
<i>(14)El poder estar en mi casa sin malos royos, me ha hecho sentirme mejor conmigo misma, he conseguido dos títulos, y me hace valorar cosas que yo antes no valoraba.</i>
<i>(15)Madurez, tolerancia, y en cierto modo me abrió una ventana al futuro</i>
<i>(16)Respeto por los de mas, sean de donde sean. (A veces me cuesta, continuo trabajándolo, mi entorno no es el mas tolerante.) cultura y huso de la palabra, pasión por la lectura, auto-critica, humildad, a no creerme todo lo que me dicen, a ver lo bueno de las personas y no solo lo malo.</i>
<i>(22)Tranquilidad, autocontrol, reflexión sobre las diferentes situaciones que se presenta en la vida, autoestima, superación, crecimiento personal, ser capaz de llevar a cabo cualquier cosa que me proponga.</i>
<i>(23)Han encauzado mi vida y tanto a mis padres como a mi nos ayudaron a que la convivencia sea buena.</i>
<i>(24)Una forma de vida independiente y una disciplina y limpieza en casa y a ser respetuoso con todo el mundo.</i>
<i>(27)Muchas cosas como persona he aprendido cosas buenas y cosas malas como todo. Lo que más a no rendirme nunca aunque nadie confié en ti. Cuando sales de allí te das cuenta que la vida es una mierda yo la verdad que lo hecho de menos cuando pasas mucho tiempo como yo cuando sales es como si te quitaran algo en el corazón.</i>
<i>(17)Sobre todo valores, hay muchas vidas paralelas lejos de la rutina de una persona, ayuda mucho a abrir los ojos al mundo, y ayuda muchísimo a dejar de preocuparte por cosas que en realidad son estupideces teniendo en cuenta que hay mucha gente con muchos problemas y a falta de que alguien esté ahí para ayudarte.</i>
<i>(18)Conocer a mucha gente de diferentes lugares, razas.</i>
<i>(21)Relaciones con las personas, expresar las emociones.</i>
<i>(26)Seguridad y ganas de superarme todos los dias , a no tener miedo a nadie , no dejar k las cosas me superen... y como no a ser quien soy.</i>
<i>(25)Hacer la cama, poner la mesa.</i>

Al igual que los ex–alumnos pertenecientes a la primera etapa de la Casa-Escuela Santiago Uno y analizados en el primer apartado de este capítulo (al ser preguntados con cuestionarios presenciales), lo que más valoran estos jóvenes de la educación que recibieron en la Casa-Escuela es el trato humano y afectivo, el desarrollo y la evolución personal respecto a temas emocionales y sentimentales. El trabajo en relación al crecimiento personal, la confianza, la autoestima, la seguridad en sí mismo y las ganas de superación cada día son aspectos que les otorgan mucha importancia los jóvenes encuestados. Este dato refleja las deficiencias en relación a las inteligencias interpersonal e intrapersonal de las personas que llegan a la Casa-Escuela Santiago Uno.

Aspectos como la tolerancia, la responsabilidad, disciplina, orden, control emocional, dominio de la palabra, autocrítica, esfuerzo, constancia, bondad, humildad, paciencia, etc. fueron cultivados en la Casa-Escuela y las vidas de estos alumnos y alumnas cambiaron.

La Casa-Escuela Santiago Uno y su educación supuso para estos chicos y chicas una nueva ventana hacia su presente y hacia su futuro, una nueva oportunidad para reorientar su vivir. Reeniciaron sus estudios, reconstruyeron sus relaciones familiares y reafirmaron su personalidad. Por tanto se puede afirmar que la Casa-Escuela Santiago Uno transformó las vidas de estas personas.

Señale los aspectos positivos de la Casa-Escuela Santiago Uno
<p><i>(14)Te enseñan a ser capaz de valorar las cosas, tanto a tu familia como a los demás. Conoces a gente que tienen problemas y te das cuenta que a lo mejor lo que tú crees que te pasa es una tontería respecto a los demás y te da para pensar en que hay gente que lo pasa peor.</i></p> <p><i>Te enseñan a convivir con gente de otras culturas que a lo mejor en otros sitios no lo ven apropiado.</i></p> <p><i>Hacen viajes que la verdad están muy bien porque lo más seguro que mucha de la gente que están allí nunca podrán hacerlo o no saldría de ellos. A mí personalmente me han ayudado a superarme, puesto que entre sin nada y he salido con dos títulos y me he dado cuenta de lo que en realidad quiero hacer con mi vida. Tienes horarios en los que haces muchas actividades y te terminas de unir a los demás. Para los chicos con problemas con las drogas les hacen analíticas todas las semanas cosa que está muy bien aunque ellos no lo vean así.</i></p>
<p><i>(15)Me permitió valorar la familia y a darme cuenta de que si quería salir adelante tendría que hacerlo por mí misma. Me encontré a mí misma, y aprendí a valorarme como persona y cómo mujer.</i></p>
<p><i>(16)Unidad (Todos vamos a una en Santiago, lo que se acuerda en asamblea se cumple.), Compañerismo (Todos se ayudan, hay roces como en toda familia, pero siempre hay alguien dispuesto a proporcionarte el apoyo que necesitas), Dedicación y Constancia (A nadie se le da por perdido, siempre están dispuestos a dar segundas oportunidades y mas, pero no todos las aprovechan.) Bondad (Todo en la casa esta enfocado a realizar el bien común y por supuesto el de los alumnos.) Esfuerzo (Las cosas hay que ganárselas con el esfuerzo diario, no son gratis) Humildad, Paciencia (Hay que tener mucha.) Lealtad.....</i></p> <p><i>(27)En las relaciones personales hay muchas primeras cosas, amor, sexo, descubrirse a uno mismo desengaños...</i></p> <p><i>La disciplina es estricta pero flexible y la organización es útil y práctica.</i></p>
<p><i>(22)Inculcación de una serie de valores personales, mejora de la conducta social tanto en casa como en el centro, mejora de las relaciones personales y familiares, mayor disciplina y organización, madurez adelantada a mi edad, pero sobre todo sentirme mejor conmigo mismo y hacer sentir mejor a mi familia, sobre todo a mis padres.</i></p>
<p><i>(23)Charlas educativas enfocadas a valores éticos, la relación que tienen los educadores con los alumnos, atención individualizada teniendo en cuenta la personalidad y el comportamiento de cada uno, disciplina, y recursos humanos (hay muchos educadores) para que ésta se cumpla, muy buena organización.</i></p>

(24)Aprendí unos valores que antes no tenía y los e sabido aprovechar cuando e salido de Santiago uno. Una organización y limpieza que me a sarvido mucho a la ora de vivir en mi casa y a la ora de trabajar.

Me ayudado mucho en la vida / he conocido a mucha gente y me dado cuenta que hay más gente como yo/ he aprendido muchas cosas tanto intelectuales ya que me he formado mucho académicamente allí , como profesionalmente ; de la vida como de deportes cosas sobre el circo en la escuela de circo / he cambiado mi forma de ser y de ver la vida / recupere el cariño de mi padre y de mi algunas personas de mi familia / evoluciones como persona/visite muchos sitios tanto en España como en la escuela viajera que por todo el mundo dodne estuve en 14 paises visitándolos / me he llevado buenos amigos/tienes batante libetad si la sabes aprovechar/aprendes a valorar el dinero y lo que cuesta ganarlo/ aprendes a darte cuenta sobre la alimentación que hay veces que no se puede comer lo que quieras y lo que te gusta / que hay veces que hay que quedarte con hambre y aguantarte/ te ponen limites y te retan para que sueltes tu frustración y tu hira/aprendes ha hacer cosas con compañerismo/ te empiezas ha dar cuenta de lo que es la amistad y sobre como es la gente con problemas que te surgen diariamente / también a no ser un chivato aunque en el centro esta lleno/ a no perder la esperanza y la fe en ti mismo / aprovechar el dia lo máximo y estar todo el tiempo ocupado / a valorar a las personas / a resolver problemas diarios / a no gritar y solucionar los problemas mediante la palabra y no con la violencia/ a no pegar a las novias / aprender idiomas / aprovechar el tiempo en la cama y no trasnochar / aprovechar el tiempo libre en la calle/ a no comprar marcas y cosas caras / a no ser egoísta y compartir y a ser humilde/ a tener limites y respetar unas normas y a las personas / a escuchar a todo el mundo / a darte cuenta que tienes una vida y que hay que aprovecharla y dejar las drogas y la delincuencia/ a ver lo importante de las personas y respetarlas y a darte cuenta de porque estamos en crisis en España y estamos 6 millones en paro ; aupa el 15 m ajaj ;.- nada mas

(17)Pues mirando atrás, hoy me doy cuenta de que para mí, fue un importante desarrollo tanto personal como profesional, se trabaja desde allí siempre con la filosofía de no perder nunca el tiempo y de estar constantemente haciendo algo o para ti o para el resto, desde el programa de drogas cero, a la escuela de circo y formación, allí consiguen hacer que casi nadie fracase en su vida, y que todos puedan intentar sacar lo mejor que lleva uno dentro en cualquier disciplina. Yo sinceramente, hecho bastante de menos la casa y su rutina, y he vivido muchas cosas y conocido mucha gente que nunca voy a olvidar, y si tengo la oportunidad algún día de aportarles algo positivo, siempre procurare estar ahí para la casa, me siento en deuda. Creo que no hay ni dinero ni vocación que pague el fabuloso trabajo que se hizo desde alli con migo.

(18)Familiaridad con las personas. Excursiones, viajes y actividades.

(19)Buena Gente

(20)Talleres

(21)Cuando tienes un problema encuentras a los educadores. Muchas actividades, excursiones, viajes, etc.

(25)Estupendamente sobre todo el director.

(26)Es mi casa, me a dado muchisimos valores respecto a la gente , me a enseñado a quererme , e aprendido muchisimo a la ora de relacionarme con todo tipo de personas.En el aspecto sentimental son las mejores personas del mundo, gracias a ellos pude enfrentar muchas de las situaciones tan duras que la vida me puso.

Analizando las respuestas que los ex-alumnos han emitido sobre los puntos positivos de la Casa-Escuela Santiago Uno comprobamos que los jóvenes valoran muy favorablemente aquellos aspectos que encontraron en la Casa-Escuela y que en sus hogares y en sus vidas no tenían hasta ese momento. Cuestiones como la disciplina, el orden, la organización, las normas, la importancia de una adecuada alimentación, aprovechamiento del tiempo, etc. estaban ausentes en sus dinámicas diarias y en la Casa-Escuela las evidenciaron. También dan mucha importancia a la oportunidad que propició su paso por la Casa-Escuela Santiago Uno para convivir con otras personas, con problemáticas distintas y con necesidades diferentes; para de esta forma ser conscientes que sus preocupaciones y miedos eran ínfimos comparados con los de otros y otras. Pero sobre todo aprendieron a valorar a sus familias, a sus seres queridos. Cuando salieron de su entorno, al alejarse de los suyos, experimentaron la necesidad de su compañía y afecto, y aquí se puede aplicar el dicho de que no valoramos lo que tenemos hasta que lo perdemos.

La principal conclusión que podemos sacar de las reflexiones del anterior cuadro es que estos chicos y chicas en el momento que salieron de sus realidades vieron y hallaron otro mundo. Percibieron necesidades más severas que las suyas, pero también conocieron personas con problemas al igual que ellos y ellas, y se consideraron aliviados en su sufrimiento. Estos jóvenes en el momento que se sintieron parte de una comunidad, y desde la tranquilidad de saberse necesitados de los demás, se abrieron y empezaron a crecer y a evolucionar como personas, recuperando el reconocimiento de sus familias.

Aspectos Negativos de la Casa-Escuela Santiago Uno
<i>(14) Que muchas veces hay chavales que salen peor de lo que entraron y no por los educadores si no por culpa de otros chicos</i>
<i>(15) Ver como los niños y niñas se hunden aunque tú intentes ayudarles de todas las maneras posibles.</i>
<i>(16) Individualismo excesivo (En algunos alumnos que solo miran para si, sin importar a quien pisan.) Vicios (Drogas duras, blandas, legales o ilegales suelen ser el origen y la causa de casi todos los problemas.) Sensación de soledad (Se esta lejos de la familia.). Al llamar a determinadas horas es casi imposible que te cojan el tlf. Se queda pequeña la Casa-Escuela. Piques tontos, fruto del roce de la convivencia....</i>
<i>(18) Aislamiento. Privado de libertad.</i>
<i>(23) La habitación de aislamiento cuando alguien se porta muy mal, castigo muy duro pero a veces no hay otra solución.</i>
<i>(24) Ninguno.</i>

<i>(26) Algunos ai pero sinceramente no puedo nombrarlos porque se podria decir que en general no ai ninguno que no hubiera en una casa normal. Luego esta lo personal pero en ese aspecto no vamos a entrar.</i>
<i>(22) En algunas ocasiones la manera de corregir las conductas con reducciones cuerpo a cuerpo, cuando posiblemente con una conversaci3n habr3a bastado para entrar en raz3n. El estar mezclados con chicos que acarrean duras situaciones personales a sus espaldas del tipo de familias desestructuradas, o con problemas de drogas, etc que pueden contagiar de alguna manera los comportamientos de otros chicos con menos conflictos personales.</i>
<i>(19) Disciplina</i>
<i>(20) Salidas</i>
<i>(21) Personas distintas (judiciales, protecci3n, etc.)</i>
<i>(25) Libertad</i>
<i>(27) Hay mucha gente que es muy falsa y no te ayuda/hay veces que se pasan con sus castigos /hay educadores que no sienten ning3n aprecio por nadie que se dedican a joder a los chavales porque est3n frustrados y que est3n esperando que se acabe su turno para irse a cas/ hay mucha dejadez para muchas cosas/hay veces que te meten al zulo y te reducen de mala manera sin dar explicaciones /hay mucha gente que inculca muchas cosas y luego no lo son nada de eso ellos/hay mucha gente que se porta muy mal con los chavales y te dan malas contestaciones/ se limitan hacer lo minimo con cada xabal/hay mucha gente que no aporta nada a los j3venes solo se dedica ha hacer malos comentarios y castigar/son un poco ratas con la comida a veces y bastante ego3stas con el dinero/ se toman el centro como un negocio no como un sitio para ayudar a la gente/aplican las normas como les interesan / te hechan a la calle muchas veces y no se lo comunican a los padres / condenan a muchos chavales con su forma de tratarles /ponen buena cara a la gente importante que viene a ver el centro y limpian todo y lo ponen como un palacio pero cuando se van vuelve la realidad y se dejan mazo con la limpieza , agua caliente; talleres ;ordenadores ; actividades/ no te dejan salir casi a la calle/ te limitan mucho el dinero/ no te dejan fumar porros y te tienes que esconder como un perro / hay mucha gente que solo sabe quejarse y no audarte y no hace nada por los dem3s/ te mandan limpiar todos los d3as aunque tu no hayas manchado nada o acabes de venir / te limitan mucho lo de irte a casa te obligan a ir a misa y a deporte/ amenazan a chavales para que les cuenten cosas sobre los otros chavales / tienen comprado a chavales para que les digan por ejemplo si este se pasa vas y le das unas ostias y luego el finde sales 2 horas mas / escatiman mucho con la ropa los champus / intentan no perder ni un centavo con cada chaval/ en la escuela de circo solo le dan la oportunidad a los mejores para que les den las glorias y a los que no saben mucho o no son muy buenos pasan de ellos/ te obligan ha hacer asta 3 o 4 horas diarias de estudio aunque no tengas materia o sea fiesta/ te hacen muchos feos y siempre si pueden escatimar un euro y kitartelo de la paga que son 5 euros a la semana= a un paquete de tabaco y una coca cola / la gente que mandan en el centro no tienen escr3pulos y ridiculizan a la gente y solo les importan que salgan en el peri3dico en la tele comen la cabeza a muchos padres y les cuentan cosas malas de sus hijos para asegurarse la plaza de esos chavales mas tiempo por lo tanto mas dinero/ hay mucha gente que no tiene casi dinero y les dan una patada en el culo porque solo les interesa el dinero / cuando un chaval hace algo mal envede ayudarle le hunden mas/ no tienen compasi3n por mucha gente/ hay gente que hace cosas ilegales y utiliza m3todos inapropiados para conseguir sus objetivos/ es escesivo los horarios y lo poco que duermes a veces/ esta prohibida la siesta / se critican entre los educadores/ hay veces que pegan a los chavales y les humillan/ ponen dobles caras y van de buenos y cuando tienen reuni3n entre ellos te ponen a parir / te miran mal si repites de comer aunque lleves todo el dia sin parar / te quedan sin comer / te hechan a la calle un dia ; dos una semana sin dinero comida tampoco se lo comunican a los padres / se implican poco con los chavales les jode hacer algo extra por un chaval acompa3narle al medico al juzgado ai veces que est3n cabreados en su vida y lo pagan contigo/ se rompe el futbol3n y tardan 1 mes en arreglando cobrando 580 euros por chaval; escatiman en las actividades y en el almuerzo y el desayuno/cuando sales del centro ya se olvidan de ti y cuando vuelves a verles parece que les molesta y piensan mira este ya viene aber si gorronea algo de comer .</i>

(17) Al comienzo de mi permanencia en la casa, en el momento, pues igual inconscientemente no valoras muchos aspectos positivos, de los que luego te das cuenta como por ejemplo no poder irte a tu casa por el complicado estado en el que se encontraba mi relación familiar, los peligrosos riesgos de compañías y de hábitos poco saludables. Tampoco valoras en el momento, el trabajo que se hace desde la casa con tigo, para conseguir que te des a razones, o que comprendas determinadas situaciones. En mi caso particular, realmente hoy por hoy no puedo hablar de aspectos negativos, gracias a la casa he aprendido mucho a autocontrolarme con cualquier situación, y sobre todo a encontrar otros valores en la vida de los que antes carecía, me he dado cuenta de que aunque una persona no consiga cambiar el mundo, una persona siempre puede ser imprescindible para otra/as persona/as.

En lo concerniente a los aspectos negativos de la Casa-Escuela destacar sobre todos ello, el sentimiento de soledad, aislamiento y falta de libertad. Son varios los testimonios que inciden en esta cuestión como lo más adverso de su paso por la Casa-Escuela Santiago Uno. El tener un horario completamente organizado y establecido, con el aprovechamiento prácticamente de todos los tramos horarios del día, tiene sus beneficios, pero también tiene su repercusión negativa, sobre todo en la sensación de falta de libertad para decidir por uno mismo. En determinados momentos la carga de estos horarios tan saturados puede producir efectos contrarios a los deseados, ya que las personas allí adscritas tienen que soportar un gran ritmo de actividad, y el cansancio y el agotamiento hacen acto de presencia. Aunque muchos tramos horarios son flexibles y abiertos a la elección de los alumnos y alumnas, la actividad es continua y a veces los organismos se resienten.

También coinciden algunos comentarios en la excesiva utilización de la reducción personal cuerpo a cuerpo por parte de los educadores sobre los alumnos y alumnas, sobre todo en situaciones donde la palabra hubiese bastado para solucionar el conflicto. Pero, lo más negativo que experimentan los ex-alumnos encuestados es el testimonio de ser testigo de cómo muchos de ellos y ellas se hunden en su vivir y en su declive como personas. Es la ventura que se corre al entrar como alumno/a en la Casa-Escuela Santiago Uno, pues como es un espacio de alto riesgo (chicos y chicas procedentes de familias desestructuradas, relación cercana con las drogas, con la violencia, etc.), existen casos en los cuales los educandos salen en peores condiciones de las que entran.

Antes de concluir con los puntos negativos de la Casa-Escuela Santiago Uno es inevitable hacer referencia a las declaraciones del encuestado nº 27, en las que realiza unas duras críticas respecto a la Casa-Escuela. En su proclamación de motivos denuncia aspectos muy preocupantes, que contemplados a simple vista pueden resultar alarmantes. Analizados en profundidad y leyendo su manifiesto en su totalidad, no deja de ser contradictorio su testimonio, ya que ante la pregunta: *¿Qué es lo que principalmente ha aportado Santiago Uno en su vida?* su respuesta haya sido: *“yo la verdad que lo hecho de menos cuando pasas mucho tiempo como yo cuando sales es como si te quitaran algo en el corazón”*. No entendemos como realiza unas declaraciones tan adversas sobre la Casa-Escuela Santiago Uno y en una cuestión anterior a la planteada expresa un sentimiento de gran tristeza al abandonar esta entidad educativa, terminando el cuestionario diciendo que se siente muy orgulloso de haber pertenecido a la Casa-Escuela y que haría cualquier cosa por terminar otra vez allí. Otra incoherencia es su manifestación, como aspecto negativo, en relación a que en la Casa-Escuela: *“no te dejan salir casi a la calle”* y en una respuesta posterior en relación a los educadores enuncia: *“tienen muchos más detalles buenos con los chavales te dejan salir al exterior te puedes fugar si quieres esta la puerta abierta/ te sacan de excursión continuamente y te sacan de excursión incluso fuera de España”*. Pero donde más se aprecia su discordancia es en lo referente a los educadores, donde llega a afirmar, en lo relacionado con los aspectos negativos de la Casa-Escuela Santiago Uno: *“se implican poco con los chavales les jode hacer algo extra por un chaval acompañarle al medico al juzgado ai veces que están cabreados en su vida y lo pagan contigo”* y posteriormente en la pregunta concerniente a los educadores expresa: *“Ayuda a los chavales (algunos). Compromiso (algunos). Lealtad (algunos). Interés por los chavales (algunos). Ganas de sacarles de la mierda a los chavales (algunos). Desvivirse por los chavales (algunos). Demostrares su cariño (algunos). Portarse económicamente por que quieren ellos mismo con los chavales que se lo merecen y que menos privilegios les han dado la vida (pocos)”*. En otros temas como la falta limpieza y una inadecuada alimentación, nuestro testimonio no corresponde con su declaración. Durante todas nuestras estancias en la Casa-Escuela la alimentación ha sido muy buena, es imposible que una persona pueda decir que se queda con hambre. Nosotros hemos presenciado como un joven ha pasado sin desayunar ante la negativa de los educadores, pero porque llegó a deshora al comedor. Los horarios del desayuno, comida y cena son amplios, pero cuando se llega fuera de ese horario lo normal es terminar sin comer. Respecto a la

limpieza y a la higiene nuestra experiencia es que se limpia todos los días, pero como es normal, en una Casa-Escuela con más de cien miembros y una continua actividad rutinaria, la pulcritud no es algo que exceda. Así mismo la Casa-Escuela admite en su autocrítica que la higiene hay que mejorarla, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de los jóvenes allí residentes no tienen buenos hábitos de higiene, debiéndolos obligar a cambiarse de ropa y a ducharse. Por tanto, consideramos que las manifestaciones de este joven deben ser analizadas desde la ausencia de coherencia y consiguientemente deberían ser matizadas.

¿En qué apartados cree que Santiago Uno mejora la educación ofrecida por las instituciones escolares ordinarias? ¿Por qué?	¿En qué apartados cree que Santiago Uno va por detrás de lo ofertado por las instituciones escolares ordinarias? ¿Por qué?
<i>(14) Pues tiene más tiempo para escuchar y estar con los chicos por lo cual te ayudan mas a la hora de los estudios. Hacen dictados que no se suelen hacer en muchos sitios, por lo cual ayuda mucho.</i>	<i>En que no se da la misma materia que en un instituto por ejemplo, aunque se aprenden muchas cosas.</i>
<i>(15) En la personal. Porque ellos están ahí pase lo que pase. Y si te caes te ayudan a levantarte. No miran hacia otro lado.</i>	<i>No creo que vayan por detrás, creo que hacen lo que pueden con todo el material que tienen, y no me refiero solo a los objetos en sí, si no a la psicología y a la humildad. Creo personalmente que se les debería reconocer el trabajo que hacen sin beneficio propio.</i>
<i>(16) En mi opinión, Santiago 1 mejora esa educación porque enseña valores y conocimientos que te ayudan a afrontar la vida desde joven pese a contar con pocos recursos, si lo sabes aprovechar. En Santiago 1 no se imparte ni la ESO ni Bachillerato ni CFGM, los alumnos que estudian esos programas educativos tienen que ir a otros centros donde si se imparten, de Santiago 1 obtienen un refuerzo a esos estudios y una casa familiar donde viven unos valores (cristianos respetando otros como los musulmanes.), del alumno depende si tomar los buenos o los malos, la oportunidad la tienen. Con respecto a los programas de garantía social: forja, cocina, camareros, circo u otros que se puedan impartir, me parecen de lo mas útil, porque a los alumnos que no tienen el nivel requerido para cursar la ESO, Bachillerato, CFGM o superior y no por falta de inteligencia, con los cursos de garantía se abren al mercado de trabajo y con ello a la independencia económica para afrontar sus vidas, si como yo quieren continuar estudiando nadie se lo impide. (En mi caso, yo estudie un FPI y un CFGM en la Lorenzo Milani a traves de Santiago1, posteriormente y pasados los años supere la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, me encuentro cursando Geografía e Historia en la UNED.)</i>	<i>En nada tienen que envidiar a otras instituciones salvo quizás en el presupuesto o instalaciones, con mas presupuesto podrían modernizar las instalaciones. ¿Quien no querría estudiar en una residencia con piscina ? Por ejemplo. Siempre se puede mejorar.</i> <i>El por que, porque tienen su sede en un sitio privilegiado, porque tienen un capital humano digno de envidiar en cuanto a motivación, dedicación y formación, porque les respaldan los Escolapios, la Junta de Castilla y León... si les falta algo es presupuesto para realizar todos sus proyectos y a lo mejor mas personal para ir mas tranquilos.</i>

<i>(22) Sobre todo en la disciplina, estudio obligatorio, las relaciones interraciales, superación personal, organización de vida, autocontrol en situaciones difíciles, ayuda al prójimo, vida sana mediante mucho deporte y actividades encaminadas a ello. El estar todo el día ocupado con actividades de todo tipo, hacia que estuviera pendiente de esto y no de otras cosas que me hacían daño en mi vida.</i>	<i>Solo encuentro que le falta algo más de oferta de estudios y FP pero esto no es un problema de ellos si no del sistema educativo actual. También eché en falta algunas actividades que fueron suspendidas por motivos económicos como consecuencia de los recortes que se sufrieron por la crisis.</i>
<i>(23) Por las distintas actividades ofrecidas (Cetrería, Percusión, Escuela de Circo Santiago Uno, Barro modelado, Pintura, Capoeira, Magia, Malabares). Se encargan también de buscar actuaciones y cursos de perfeccionamiento. Viajes educativos por Europa (en periodos vacacionales) y Marruecos (en verano).</i>	<i>Creo que Santiago Uno, en general, no va por detrás de lo ofertado por las instituciones escolares ordinarias.</i> <i>Pues en nada por que en Santiago uno se imparten clases de pcpi y son exactamente iguales o mejores que las de los institutos.</i>
<i>(24) En el apartado de que te da una relación profesor alumno mas cercana y se pone mucho mas empeño para estudiar en clase cuando estas a gusto con el profesor y con los compañeros.</i>	
<i>(27) La verdad que bastante porque haciendo 3 o 4 horas diarias mejora cualquiera como estas obligado y no puedes ni dormir ni hacer nada ; acabas aprovechándolas y se ven en los resultados; la verdad que en educación escatiman poco.</i>	<i>En mucha gente que da clase y está por debajo incluso de algunos alumnos; dan cosas muy básicas y siempre hacen lo mismo año tras año</i>
<i>(18) Atención de los educadores.</i>	<i>Cambio radical del primer año al último. Cambio motivado por la entrada de una chica. Quiso dirigir la casa entera a la chica con dibujos. La psicología cambio en el casa.</i>
<i>(19) Explicaciones con mayor entendimiento.</i>	<i>No tienen las mismas materias.</i>
<i>(21) Está muy bien en oferta educativa. Los educadores te ayudan mucho.</i>	<i>Controlar más a los chavales. Controlar las salidas.</i>
<i>(17) Pues muy sencillo, en la escuela tradicional bajo mi punto de vista, no se tiene en cuenta al alumno "fracasado", es decir, que los profesionales de otros centros no consiguen profundizar lo suficiente en cada persona, ni ver más allá de quien da guerra ni pierden el tiempo ni si quiera en entender por qué lo hace y dan a mas de un alumno por indomable directamente, por perdido. No quieren complicarse y se limitan a ejercer su horario laboral, es normal en la sociedad en la que vivimos, nadie se quiere implicar demasiado ni sufrir quebraderos de cabeza, quizás por falta de recursos o también por ideologías cómodas, aunque no sea positivo pero no todos los centros van a ser iguales, unos mejor que otros, pero por lo general casi todos iguales.</i>	<i>Pues creo que no estaría mal autorizar de alguna manera a la casa a poder impartir la E.S.O. desde allí para que por ejemplo mucha gente que en los institutos no tiene hueco por su comportamiento hiperactivo u otras razones no tenga que estar condenada a carecer de un graduado en educación secundaria que hoy en día tal y como están las cosas pues de alguna manera se hace imprescindible. Creo que pueden aportar muchos recursos de los que carecen los institutos y colegios tradicionales, de una manera regulada eso sí, pero que tarde una persona lo que tarde, se pueda valorar el esfuerzo de cada uno particularmente y conseguir a partir de ahí impulsarles a un ciclo formativo una oposición, bachillerato, se conseguiría reducir el fracaso escolar un poco jejej... ;)</i>
<i>(26) A mi parecer la verdad que como esta esta perfecto claro si todos ponemos un poco de cada uno.</i>	<i>Me da la sensacion que no van atras simplemete que ellos lo organizan de diferente manera pero nos dan todos los temas.</i>
<i>(20) Trabajan con chavales conflictos. Explican de otra manera.</i>	<i>Pocas.</i>

Las respuestas que los ex–alumnos expresan ante las cuestiones: *¿en qué apartados cree que Santiago Uno mejora la educación ofrecida por las instituciones escolares ordinarias?* y *¿en qué apartados cree que Santiago Uno va por detrás de lo ofertado por las instituciones escolares ordinarias?*, van en la misma línea de lo desarrollado en capítulos y párrafos anteriores. Destacan de la Casa-Escuela Santiago Uno como algo excepcional, no al alcance de las instituciones escolares ordinarias la educación a tiempo completo, la amplia gama de proyectos y talleres, la educación personalizada y humanista, y sobre todo la capacidad de trabajar con los fracasados escolares, con las personas que son abandonadas por las entidades educativas formales. La mayoría de los encuestados no ven que la Casa-Escuela vaya por detrás de la educación ordinaria.

Indique las principales cualidades encontradas en los educadores de Santiago Uno
<i>(14)Que muchos de ellos están allí porque de verdad quieren estar con chicos así, escuchan y algunos terminan hasta siendo amigos, se preocupan y luchan mucho por nosotros.</i>
<i>(15)Dedicación, valor, constantes, cariñosos, son únicos.</i>
<i>(16)Ganas de trabajar por los de mas, dedicación, competencia, lealtad, humildad, paciencia.....No son ni mejores ni peores que otras personas, cada uno tiene sus virtudes y sus fallos, pero eso si son personas altamente motivadas y con ganas de darlo todo por los chavales.</i>
<i>(22)Paciencia, paciencia y paciencia sobre todo. Saben escuchar y dar buenos consejos, saben convencer tocando la parte más sensible y honda de las personas, son cariñosos y acogedores, comprensivos, amables, humanos y humanistas, pero son inflexibles cuando hay que corregir situaciones erróneas o límites. Si me tenían que reprender no les dolía en prendas hacerlo de una manera absolutamente firme. Sin embargo en los bajones siempre estaban a mi lado y siempre tenían al punto un abrazo, una palabra amable, una caricia. En definitiva son muy profesionales y muy buena gente.</i>
<i>(23)Ayudan a los que se encuentran mal y hablan contigo. Te dan consejos sobre lo que está bien y lo que está mal. Tienen mucha paciencia. Ayudan a las familias a entender el comportamiento de sus hijos y poner soluciones. Son comunicativos.</i>
<i>(24)Cada uno tiene sus cualidades unas mejores y otras peores pero entre todos hacen un grupo educativo efectivo a la ora del día a día.</i>
<i>(27)Ayuda a los chavales (algunos). Compromiso (algunos). Lealtad (algunos). Interés por los chavales (algunos). Ganas de sacarles de la mierda a los chavales (algunos). Desvivirse por los chavales (algunos). Demostrares su cariño (algunos). Portarse económicamente por que quieren ellos mismo con los chavales que se lo merecen y que menos privilegios les han dado la vida (pocos).</i>
<i>(17)Creo que no vale cualquiera para trabajar en la Casa Santiago Uno. Principalmente, el perfil de un/a Educador/a no puede carecer de personalidad, buen carácter, y muchas ganas de dedicación. Ser educador en Santiago Uno, gracias a todos los que he podido ver en cuatro años que estuve allí, no es fácil, hay gente con problemas preocupantes y hay que estar ahí a las duras y a las maduras, no puede fracasar nadie, el que pierde es el educador si no sabe hacer su trabajo. Y estas cosas y muchas más hacen que todo esté en su sitio, y controlar la situación.</i>
<i>(18)Algunos cualidades de enseñanza bastantes atrevidas</i>
<i>(19)Más amables</i>

<i>(20) Saben hablar con los alumnos. Entienden mejor a los alumnos.</i>
<i>(21) Mucha psicología, te ayudan a buscar soluciones a los problemas. Aunque se lo digas ellos se dan cuenta.</i>
<i>(25) Buenísimos. Me trataron muy bien.</i>
<i>(26) Se implican con tigo en todos los aspectos, siempre puedes contar con ellos aunque no te encuentres en su casa, se preocupan por ti siempre.</i>

¿Ha encontrado diferencias entre los educadores de Santiago Uno y los profesores/maestros de otros centros educativos en los que haya estado? ¿Cuáles?
<i>(14) Si, se nota mucho la diferencia, porque no es un centro normal, es decir, en un centro educativo normal van a enseñarte lo básico, (lengua, matemáticas...) y aquí no. Aquí lo que intentan es que seas mejor en otros aspectos, no solo en los estudios, si no como personas.</i>
<i>(15) Si, muchas, yo creo que la palabra dedicación lo resume bastante, en los colegios o en talleres extraescolares los profesores o monitores van, hacen su trabajo y se van a su casa sin preocuparse por nada más, en la casa-escuela Santiago Uno, hacen trabajos a jornada completa de 24 horas no simplemente de 8. Y la diferencia es que ellos no se rinden hasta que sales adelante cueste lo que les cueste y si haces algo bien te lo recuerdan.</i>
<i>(16) Si, interés y motivación, salvo alguna excepción en otros centros los educadores maestros pasan de los chavales etiquetados de vagos, malos... van dan su clase y se marchan, el que lo pillá bien y el que no que se busque la vida. (Desde mi experiencia personal.)</i>
<i>(22) Si, por supuesto. (salvo alguna excepción). Puesto que la mayoría de los colegios e institutos en los que he estado no se han preocupado nada de mí, si tenía o no problemas o como resolverlos. Simplemente han quitado el problema del medio sin atajarlo para darle la solución. Lo único que han hecho ha sido apartarme para hacerme sentir discriminado, algo que nunca ocurría en Santiago. En los otros centros simplemente me echaban y evitaban el problema causándole gran disgusto a mi familia, sobretodo mis padres, que eran los que menos culpa tenían. Ellos también fueron castigados de alguna manera por las instituciones a pesar de haber estado siempre a mi lado buscando soluciones mediante psicólogos, trabajadores sociales, instituciones, psiquiatras etc y haberme dado la mejor educación que podían darme.</i>
<i>(23) En otros colegios tratan a todo el mundo por igual, y en este tienen en cuenta la forma de ser y los problemas de cada uno.</i>
<i>(24) Las diferencias simplemente son que con un profesor de un instituto estas 5 o 6 horas a la semana y nunca llegas a coger la suficiente confianza con el pero si con un educador por que pasas muchas horas todos los días con ellos y vives cosas diferentes que ir a clase y estudiar coges confianza con ellos.</i>
<i>(27) La verdad que hay de todo en general suelen ser más buenos que los demás educadores de los centros yo estado 5 años en centros y sé lo que digo, estado en un centro cerrado y allí sí que no había ni uno que fuera buena persona todos unos desgraciados casi igual que los reclusos. Tienen muchos más detalles buenos con los chavales te dejan salir al exterior te puedes fugar si quieres esta la puerta abierta/ te sacan de excursión continuamente y te sacan de excursión incluso fuera de España / hay muchos talleres y profesores / se implican en muchas actividades y propuestas. Realizan fiestas y sacan a los chavales incluso hasta de fiesta.</i>
<i>(17) Pues lógicamente bastantes, por que nunca hay el mismo sistema de trabajo en 2 centros diferentes, un centro para que funcione, inicialmente tiene que contar con profesionales motivados que sepan hacer su trabajo, y a su vez estos profesionales estar dirigidos por quien cuente con los suficientes conocimientos como para tomar las oportunas decisiones. Diferencias sí, es una pregunta que ya he respondido anteriormente, en otros centros se va a hacer las 8 horitas y para casa, aquí eso no vale.</i>
<i>(18) Muchas diferencias. La confianza sobre todo porque son psicólogos y te entienden.</i>
<i>(20) Estas más horas con ellos, más confianza, más cercanía.</i>
<i>(21) Si muchas veces. Buscando cosas nuevas, nuevas soluciones. Los educadores están todo el día pendiente de los alumnos.</i>
<i>(25) Bastantes mejores los educadores. En el instituto lo expulsaban.</i>
<i>(26) Para ser sincera e tenido suerte porque diferencias no tengo cada uno de los educadores y o profesores que e podido tener en la vida an sido mi familia, mis amigos, mis confidentes, y todo lo que una persona necesita.</i>

En referencia a las cuestiones relacionadas con los educadores y para no hacernos repetitivos en nuestras aseveraciones, analizaremos las respuestas dadas más en la línea de las críticas establecidas que desde los aspectos positivos, ya que anteriormente dedicamos un apartado específicamente al estudio de los recursos humanos de la Casa-Escuela Santiago Uno y en otros capítulos también hemos destacando la esencia y maestría de estos seres como personas y educadores. Partiendo de la excepcionalidad con la que la mayoría de los encuestados consideran, y nosotros también, a los educadores de la Casa-Escuela, vamos a tratar los puntos que se estiman mejorables en la actividad educadora de estas personas.

Es importante partir de la autocrítica que la Casa-Escuela realiza en el documento: “*Plan Estratégico 2013-2015*” donde se hace mención a la falta de compromiso de algunos educadores. Esta apreciación tiene su relación con las respuestas de varios encuestados al estimar que no todos los educadores están comprometidos. La explicación a estas consideraciones puede estar asociada al crecimiento que la Casa-Escuela ha experimentado en los últimos años y a los cambios producidos en las dinámicas de la entidad. Recordemos que durante varias décadas los educadores vivían permanentemente en la Casa-Escuela con los educandos, hasta que llegó el momento en el que por razones personales y de conciliación familiar y profesional hubo que establecer turnos de permanencia en el centro. Este hecho produjo un antes y un después en la convivencia y en la vida de la Casa-Escuela, ya que los que allí han vivido las dos etapas experimentaron un alejamiento por parte de los educadores. Otro aspecto que ha podido incidir es la ampliación del equipo docente, ya que no es lo mismo un equipo de educadores de diez personas que de treinta. De esta forma se está dando una razón de proporcionalidad indirecta, en la cual, a medida que el grupo de educadores va aumentando la variable de compromiso va disminuyendo.

Un tema a considerar es la incorporación de antiguos alumnos y alumnas como educadores. Esta práctica es muy usual en la Casa-Escuela Santiago Uno. Tiene sus ventajas, ya que la persona que ha sido educanda allí y pasa a ser educador de la Casa-Escuela conoce muy bien el funcionar y la idiosincrasia de la entidad, estando su compromiso con el proyecto constatado y asegurado. Pero tiene unos riesgos, pues como evidencian varios ex-alumnos, algunos educadores no cuentan con los

conocimientos académicos mínimos para impartir docencia y su idoneidad pedagógica no es legítima.

Para terminar con este análisis, estimar las continuas referencias que en nuestro trabajo hemos realizado sobre las similitudes entre la pedagogía de Milani, la escuela de Barbiana y la Casa-Escuela Santiago Uno. Son múltiples los aspectos que en la Casa-Escuela se desarrollan desde la pedagogía de Milani, no obstante, en el apartado relacionado con los educadores, la Casa-Escuela Santiago Uno a medida que pasa el tiempo se aleja más de la pedagogía milanesa, ya que en estos momentos, muchos educadores tienen su labor educativa como un simple trabajo profesional, con un horario, unas funciones y un salario establecido. Incluso existen educadores que solo realizan su tarea educadora tres días a la semana de forma ininterrumpida, lo cual conlleva que durante cuatro días a la semana no tengan contacto con los jóvenes. Algo impensable en la educación impartida por Lorenzo Milani, el cual estaba doce horas al día y todos los días del año en compañía de sus educandos.

¿Qué tendrían que añadir los centros educativos ordinarios para ser semejantes a la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Ve posible que en un futuro próximo esto se pudiera conseguir?
<i>(14) Yo creo que no hay nada que se pueda parecer Santiago, puesto que yo por lo menos lo veo como algo único.</i>
<i>(15) Una escuela de circo tan magnífica como la que tiene Santiago uno.</i>
<i>(16) Su filosofía de trabajo. En algunos centros probablemente, si conocieran la manera de funcionar de Santiago 1, en otros no creo porque son laicos y no querrán una filosofía de raíz cristiana, pese a sus bondades. (no soy cristiano practicante).</i>
<i>(22) Lo primero mirarse en el espejo de Santiago 1 y no a su propio ombligo como ahora hacen. Aplicar la experiencia y el sistema de vida del centro en el resto de los centros educativos, ser más humanistas, más maestros y menos funcionarios porque se supone que la enseñanza es una vocación. Que a la hora de aplicar normas y leyes no se apliquen de manera indiscriminada, sino atendiendo a las distintas situaciones de las personas individualmente. Y en cuanto al progreso de los demás centros no veo futuro ninguno porque la situación actual no lo permite y tampoco hay ganas para ello por lo que he dicho antes son funcionarios y no maestros. El aplicar protocolos que no han hecho otros docentes, evitando así problemas internos de los mismos centros.</i>
<i>(17) Hombre, pues es difícil, y más con la situación económica por la que atraviesa nuestro país, en los que desgraciadamente sufrimos demasiados recortes y sobre todo en ámbitos escolares y educación. Aunque se intentara creo que no se conseguiría hacer el mismo trabajo, aunque no descarto que en más de un centro si se intenta se pueda trabajar de una manera muchísimo mas eficiente de cómo se está funcionando y se podría exprimir muchísimo más.</i>
<i>(24) Que los profesores fueran los mismos para una clase en concreto que cada clase tuviera su profesor para todas las materias pero eso es imposible un solo profesor no puede dar todas las materias a una clase. No se puede conseguir.</i>
<i>(27) Si de primero una base y unas normas / unos educadores que estén implicados en el trabajo / ante todo pensar en lo primero en los chavales / hacerles sentirse importantes con cosas como el circo.</i>
<i>(23) Ni idea.</i>
<i>(20) Imposible no puede ser. En los institutos no te entiende igual. Los profesores pasan un poco.</i>
<i>(21) Santiago Uno es como un instituto pero con residencia.</i>
<i>(26) Yo no añadiría nada cada centro educativo tiene algo que lo hace especial.</i>

Al igual que los encuestados presenciales, las personas que han realizado los cuestionarios a distancia consideran que no hay nada en el sistema educativo ordinario que se pueda parecer a la Casa-Escuela Santiago Uno y que será difícil llevar la filosofía de esta entidad a la educación formal.

¿Se siente orgulloso de haber formado parte de la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Por qué?
<i>(14) Si, me siento muy orgullosa de haber formado parte de la es casa, porque me a ayudado muchísimo y he conocido a gente maravillosa, y me ha hecho ver las cosas de otra manera.</i>
<i>(15) Muchísimo. Cada vez que se me presenta una dificultad pienso en como lo haría si pensara como un educador/a de Santiago Uno.</i>
<i>(16) SI, ser participe como alumno y como cuidador es un orgullo personal, por la ética, por su flexibilidad a la hora de tratar los problemas, por tratar de no dejar a nadie atrás, por el mensaje de vida que transmiten y por abrirme los ojos a muchas realidades sociales y culturales.</i>
<i>(22) Si, por todo lo que ya he dicho anteriormente sobre los valores que inculcan, porque me han hecho sentir que tengo posibilidades y nunca se han apartado de mi, porque me han sabido comprender y reprender con cariño, por activar mi potencial al máximo y enseñarme a usarlo en la vida diaria, y muchas mas cosas que podría hablar porque es lo mejor que me ha pasado en mucho tiempo.</i>
<i>(23) Si, he aprendido muchas cosas alli (Cetreria, Percusión, Forja artística, Jardinería). Mejor convivencia con la familia. Nuevas amistades.</i>
<i>(24) Si me siento orgulloso. Me sentiría mas orgulloso si hubiera estado allí por algo que no fuera por un juez pero me sigo sintiendo orgulloso de formar parte de algo que se preocupa por la sociedad en general y sobre todo con algo que se preocupa por el tercer mundo.</i>
<i>(27) Si creo que es el proyecto que más orgulloso que me he sentido, he aprendido muchas cosas, creo que he ganado tiempo estando allí y que no he perdido nada de mi vida me ha abierto muchas puertas, he conocido tanto bueno como malo; y no cambiaría nada de mi vida y no me arrepiento de haber acabado allí si retrocediera en mi vida haría lo que fuese por acabar allí aunque también haya vida malos momentos pero como en todos los sitios. Creo que Santiago es como una familia para muchos jóvenes.</i>
<i>(17) Pues sí, mucho, vuelvo a repetir que para mi a sido una etapa de mi vida muy especial, nunca lo olvidaré, fue un muy buen desarrollo tanto personal y profesional en la etapa mas importante de mi vida en la que parecía un caballo desbocado. Y volvería sin ninguna duda.</i>
<i>(18) Por unos aspectos si, me han ayudado bastante, si no hubiese estado allí cualquiera sabe donde estaría.</i>
<i>(19) Si porque aprendes muchas cosas de allí.</i>
<i>(20) Si por supuesto. Ha cambiado mi forma de ser.</i>
<i>(21) Si porque me han hecho ver la vida de otra forma</i>
<i>(26) Orgullosa es poco, cada vez que tengo ocasion alardeo de haber sido una de las personas con mas suerte del mundo santiago uno me a aportado todo lo que soy en esta vida.</i>

Todos los encuestados expresan de forma categórica el orgullo que sienten al haber sido miembros de la Casa-Escuela Santiago Uno. Ellos y ellas son el resultado de una gran labor educativa que ha contribuido al enriquecimiento de muchas vidas y a la construcción de un mundo mejor. Manifestaciones como que la Casa-Escuela Santiago

Uno ha cambiado la vida de esas personas (encuestados nº 20 y 21): “*si por supuesto. Ha cambiado mi forma de ser*”, “*si porque me han hecho ver la vida de otra forma*” denotan la grandeza de esta entidad. Expresiones como que el paso por la Casa-Escuela ha sido una de las etapas más importantes de la vida del joven (encuestado nº 17): “*para mi a sido una etapa de mi vida muy especial, nunca lo olvidaré, fue un muy buen desarrollo tanto personal y profesional en la etapa mas importante de mi vida*”, o considerarse una de las personas con más suerte del mundo por haber pertenecido a la Casa-Escuela Santiago Uno ya que esta institución le aportó todo lo que hoy es en la vida (encuestado nº 26): “*alardeo de haber sido una de las personas con mas suerte del mundo santiago uno me a aportado todo lo que soy en esta vida*” evidencian la magnanimidad de la misión educativa y de transformación social que hace más de cuarenta años emprendieron unos escolapios en la ciudad de Salamanca.

La finalidad principal de la Casa-Escuela Santiago Uno es educar en la ayuda a los demás, ¿participa usted en alguna organización de voluntariado o presta algún servicio desinteresado de ayuda a los otros?
(14)Ahora mismo no, puesto que no puedo en estos momentos, pero gracias a Santiago uno me gustaría ser Educadora Social o trabajar en una guardería.
(15)No, no puedo pero si me ofertaran la posibilidad de colaborar con Santiago Uno, no me lo pensaría.
(16)Yo me alisté voluntariamente en el Ejercito, mas de 10 años de servicio efectivos tengo ya a mis espaldas, prestados: en la Guardia Real y en el Palacio de la Zarzuela, el Regimiento de Caballería Ligero Acorazado Farnesio nº12, en el Regimiento de Especialidades de Ingenieros nº11 y actualmente en el 1º Batallón de la Unidad Militar de Emergencias. Serví en Afganistán donde me concedieron una medalla de la OTAN, participe en el desescombros de Lorca y en labores de extinción de incendios forestales.....
(22)Ahora mismo no, pero con el tiempo ayudaré a mi padre en la ONG de la que es presidente en Mérida y en su parroquia, que hace mucha falta. Me gustaría también trabajar en Santiago 1, porque sé que, desde mi experiencia, puedo ayudar a otros chicos a salir de la situación porque en el centro no es lo principal tener un curriculum muy grande, sino tener las armas suficientes para sacar a los niños adelante.
(23)Todavía no.
(24)Si soy donante de sangre y siempre que puedo doy ropa, comida, dinero a organizaciones para la ayuda del tercer mundo y de las personas más desfavorecidas.
No pero hago lo mejor que puedo el día a día y ayudo a los demás todo lo que puedo desinteresadamente. He estado en una iglesia ayudando a gente.
(17)Lamentablemente de momento pues no para que mentir, pero debido a mi favorable evolución y “madurez” pues ayudo en lo que puedo en mi casa, a mi familia, procuro estar siempre ahí con mis amigos y hasta muchas veces me he equivocado con quien luego realmente ati no te aporta nada, pero eso es así, ley de vida.
(20)Protectora de animales
(26)Actualmente colaboro con cruz roja ,pero en un futuro no muy lejano mi actual pareja y yo queremos apadrinar a un niño o niña desfavorecido por el mundo.

Al igual que las personas que respondieron el cuestionario de forma presencial (que pertenecían a las primeras generaciones de alumnos y alumnas que pasaron por la Casa-Escuela), los alumnos y alumnas que han formado parte de la entidad más recientemente tampoco realizan actividades de orden altruista como norma general. Este es uno de los retos que deben plantearse los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno, inculcar entre su alumnado la necesidad de realizar tareas a favor del *Bien Común* en la realidad más inmediata una vez que salgan de la Casa-Escuela, pues entre las finalidades principales de la institución se encuentra formar un modelo de persona que guste hacer el *bien* sin condiciones y que se comprometa socialmente.

A continuación analizaremos la información aportada por los ex –alumnos/as en relación a las finalidades de la Casa-Escuela para establecer el grado de consecución de los propósitos y fines fundacionales y que dan sentido al proyecto de la Casa-Escuela Santiago Uno.

7.2. Análisis de la información implícita en los cuestionarios en relación a las finalidades de la Casa-Escuela Santiago Uno

Una vez ponderadas de forma analítica las respuestas que los diferentes educandos de la Casa-Escuela Santiago Uno han realizado a las preguntas planteadas en los cuestionarios, para contrastar así nuestras hipótesis de partida, podemos establecer algunas resoluciones y conclusiones.

En estos momentos una parte importante de la totalidad de alumnos y alumnas que ingresan en la institución presentan elocuentes necesidades de intervención psico-educativa y afectiva, e incluso psiquiátrica (son muchos los educandos que reciben tratamiento farmacológico). Son personas que necesitan una transformación importante en la trayectoria de sus vidas, un cambio profundo en su constitución vital. Chicos y chicas que necesitan reestructurar su condición de persona. Si atendemos al motivo de ingreso de estos jóvenes comprobamos como prácticamente la totalidad ingresan en la Casa-Escuela obligados por sus circunstancias, tan solo hay un caso de los encuestados que ingresó voluntariamente. Esto determina en buena parte el planteamiento de las finalidades de la Casa-Escuela Santiago Uno y el fin supremo de su proyecto, que no es

otro que contribuir a la formación de personas que sean felices viviendo de forma austera.

Analizando las respuestas dadas a la cuestión: ¿qué es lo que principalmente ha aportado la Casa-Escuela Santiago Uno en su vida?, se pueden apreciar fácilmente insertas en las respuestas la consecución de las finalidades que orientan al proyecto:

- Finalidad 1: *Establecer los fundamentos básicos para garantizar la convivencia de los educandos en sus familias.*

Respuestas que justifican la obtención de dicha finalidad:

- a) “El poder estar en mi casa sin malos royos, me ha hecho sentirme mejor conmigo misma, he conseguido dos títulos, y me hace valorar cosas que yo antes no valoraba”.
- b) “Han encauzado mi vida y tanto a mis padres como a mí nos ayudaron a que la convivencia sea buena”.
- c) “Respeto por los demás, sean de donde sean). (A veces me cuesta, continuo trabajándolo, mi entorno no es el mas tolerante”.
- d) “Ser respetuoso con todo el mundo”.

- Finalidad 2: *Desarrollar valores y principios en los educandos para construir una ciudadanía democrática, activa, cívica y humana.*

Respuestas que justifican el logro de dicha finalidad:

- a) “Madurez, tolerancia”.
- b) “Sobre todo valores”.
- c) Me ayudó a construir valores”.
- d) Me volvió más humano”.
- e) “Me aportó responsabilidad y educación”.
- f) A ser buena persona”.
- e) Me aportó responsabilidad”.

- Finalidad 3: *Potenciar los diferentes parámetros relacionados con la inteligencia interpersonal e intrapersonal como mecanismo de reconstrucción personal.*

Respuestas que justifican la consecución de dicha finalidad:

- a) “Tranquilidad, autocontrol, reflexión sobre las diferentes situaciones que se presenta en la vida, autoestima, superación, crecimiento personal, ser capaz de llevar a cabo cualquier cosa que me proponga”.
- b) “Relaciones con las personas, expresar las emociones”.
- c) “Seguridad y ganas de superarme todos los días, a no tener miedo a nadie, no dejar que las cosas me superen”.

- Finalidad 4: *Crear hábitos de vida autónoma en la persona.*

Respuestas que justifican el alcance de dicha finalidad:

- a) “Una forma de vida independiente y una disciplina y limpieza en casa”.
- b) “La posibilidad de aprender para la vida”.
- c) “Hacer la cama, poner la mesa”.

Cuestiones básicas y fundamentales del cuestionario para nuestra investigación han sido: ¿Se siente orgulloso de haber formado parte de la Casa-Escuela Santiago Uno? ¿Por qué? ¿Se puede decir que la Casa-Escuela Santiago Uno transformó su vida? A través de estas cuestiones y sus respuestas hemos podido constatar como prácticamente la totalidad del alumnado encuestado se siente orgulloso de haber pertenecido a la Casa-Escuela Santiago Uno y como la mayoría admite que esta institución transformó su vida. De esta forma se verifica la tesis planteada al inicio de nuestro trabajo de investigación donde se presenta a la Casa-Escuela Santiago Uno como mecanismo de inclusión y transformación social.

Para valorar de forma objetiva la dimensión educativa que proyecta la Casa-Escuela Santiago Uno era necesario conocer la opinión de las personas que realmente han experimentado en primera persona las particularidades de la Casa-Escuela, de esta forma se hacía necesario y obligatorio preguntar por los aspectos positivos y también

por los aspectos negativos, siempre en función de la opinión personal vivida por cada uno de los jóvenes. Entre los aspectos positivos, lo primero que resalta en los cuestionarios es que la Casa-Escuela Santiago Uno ayuda a organizar la vida de las personas que allí ingresan. Organización, disciplina, normas, límites, aprovechamiento del tiempo, etc... son términos muy utilizados para determinar los aspectos positivos de la institución. Otra consideración que coincide en la mayoría de los individuos encuestados es la capacidad de la entidad educativa para hacer vivir a los que allí conviven en familia. Muchos y muchas de los jóvenes que llegan a la Casa-Escuela no sintieron en sus vidas la experiencia de vivir en familia hasta que llegaron a la Casa-Escuela Santiago Uno. En esta institución aprendieron a convivir en paz, a saber solucionar los problemas a través de la palabra y a convivir con personas diferentes. También destacan la capacidad de la Casa-Escuela Santiago Uno para ayudar a sus alumnos y alumnas a encontrarse a sí mismo, a definirse como personas, a situarse en la vida como seres humanos, a valorarse y darse otra oportunidad.

Entre los aspectos negativos destaca la necesidad de utilizar medidas coercitivas drásticas para reducir a chicos y chicas en estado de secuestro emocional. Son muy frecuentes las situaciones límites vividas en la Casa-Escuela, derivadas de la convivencia de jóvenes acostumbrados en demasía a los desafíos, hostigamientos, rebeldía, peleas, etc. y que lleva a los educadores en muchas ocasiones a no estimar en su nivel óptimo la medida correctora adecuada. También resalta como algo negativo la exposición permanente de muchos alumnos y alumnas a peligros (violencia con armas blancas, consumo de sustancias tóxicas, etc.) que, aunque nos los encontramos en la sociedad normalizada, en la Casa-Escuela Santiago Uno, y debido al perfil de los jóvenes que allí ingresan, se multiplican por dos o por tres. El chico o chica que actualmente recae en la Casa-Escuela Santiago Uno tiene unos márgenes muy ajustados y cercanos de relación al consumo de drogas (en todas sus variantes) y alcohol, y aunque la vigilancia es continua y los controles asiduos muchos jóvenes son arrastrados por el efecto perjudicial de estas sustancias. Quizás lo más negativo sea el sentimiento de soledad, de aislamiento y falta de libertad y el contemplar cómo algunos jóvenes salen peor que cuando entraron en la Casa-Escuela debido a las relaciones y experiencias allí encontradas.

Respecto a la opinión que merecen los encuestados sobre los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno, los postulados más asiduos para definir la silueta identitaria de los educadores son: paciencia, dedicación a los demás, valor, humildad, vocación, cariño. Los calificativos positivos hacia los educadores son continuos en los cuestionarios, si bien, también hay que decir que los encuestados hacen diferencias entre los educadores de la Casa-Escuela al igual que en cualquier institución educativa normalizada. Existe un elevado índice de concordancia en que los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno poseen una dimensión y penetración psicológica que no tienen los docentes de un instituto del sistema educativo formal (salvo alguna excepción). Resaltan la cercanía y la presencia de los educadores las 24 horas del día, su disposición permanente, su preocupación constante sobre el estado integral (emocional, físico, académico, etc.) del educando. Los encuestados reflejan las habilidades y capacidad de los educadores para penetrar en las profundidades del ser, a través de la palabra, de la escucha y también del abrazo y la acaricia. Destacan los alumnos y alumnas encuestados como los educadores de la Casa-Escuela son personas que se entregan en cuerpo y alma a la causa y a sus educandos.

A la hora de hacer un ejercicio de comparación entre la Casa-Escuela Santiago Uno con cualquier institución educativa del sistema educativo formal, dominan las respuestas que definen a esta como una entidad educativa especial, singular, difícil de comparar con ninguna otra entidad educativa. No obstante, algunos creen que la Casa-Escuela Santiago Uno podría mejorar ampliando la oferta educativa y equiparándola a la oferta de una entidad del sistema formal y en la modernización de sus instalaciones.

Coinciden los encuestados en que la Casa-Escuela Santiago Uno proporciona una educación diferente a cualquier centro de educación primaria o instituto pues, en la Casa-Escuela educan para la vida, no se limitan a la enseñanza de áreas aisladas del conocimiento humano (matemáticas, lengua, sociales, etc.). Ayudan a organizar y forjar el devenir de cada uno, a levantarse al que cae, ha complicarse la vida por el prójimo no mirando hacia el otro lado. La Casa-Escuela Santiago Uno es diferente porque aquí es crucial el estar siempre ocupado, el estar todos los días de la semana y del año aprovechando el tiempo para evolucionar como persona. Pero en la diferenciación que hacen los encuestados entre la Casa-Escuela y cualquier otra institución educadora,

resalta nuevamente la figuración del educador; en base a este, la Casa-Escuela Santiago Uno se hace única, irrepetible.

La última pregunta del cuestionario está enfocada a verificar si la finalidad más ambiciosa de la Casa-Escuela Santiago Uno se daba en su realidad. A la pregunta: *¿participa usted en alguna organización de voluntariado o presta algún servicio desinteresado de ayuda a los otros?*, se puede constatar como la mayoría de los educandos no participa activamente en la acción hacia el *Bien Común*. Se puede apreciar que los educandos están concienciados pero sin acción en la mayoría de los casos. Solo hay algunas excepciones que si participan en ONGs como protectora de animales y Cruz Roja.

Para terminar este capítulo, se hace necesario reflejar en nuestro trabajo que los encuestados representan una mínima parte de todas las personas que han formado parte de la Casa-Escuela Santiago Uno a lo largo de sus cuarenta y cuatro años de historia (1971-2015). En la totalidad de todos los alumnos y alumnas, de todos los educadores, de las personas que han realizado sus prácticas profesionales allí, voluntariado, etc. habrá testimonios personales en todos los sentidos en función de su experiencia particular. Pero como hemos comprobado con nuestra pequeña muestra, no deja de ser sublime que unos educadores desde un proyecto humanista y una *pedagogía personalista comunitaria* transforme la vida de seres humanos que en un momento dado de su existencia estaban desamparados ante su destino.

PARTE III: *Reflexiones Finales*

CAPÍTULO 8

Casa-Escuela Santiago Uno: Modelo de pedagogía personalista comunitaria para una República Deontológica Socialdemócrata

Con nuestra propuesta de educación, enmarcada en la *pedagogía personalista comunitaria*, para una nueva sociedad más evolucionada, esto es, *una República Deontológica Socialdemócrata*, podríamos parecer osados con tal *tesis* en tiempos de globalización neoliberal. Época donde la complejidad de nuestro mundo, no permite plantear nada desde un ejercicio de proyección cara al futuro, pues todo se mueve en la indisolubilidad de lo dado y de lo incierto, en un proceso de contrastes de ideas: tesis-antítesis y síntesis.

Plantear una *República Deontológica Socialdemócrata* en un mundo globalizado, que se mueve, cada vez más, desde las inercias de las grandes compañías multinacionales, y desde los valores del neoliberalismo (eficacia, competitividad, individualismo, meritocracia, capitalismo, etc.) y los principios de la sociedad laboral, puede resultar algo irreflexivo y arriesgado. Pero todo lo contrario, nuestra propuesta nace desde la reflexión y el método del conocimiento objetivo y verificable de las ciencias sociales. Saberes obtenidos mediante el método científico, en la que la explicación de sus principios y causas, y la formulación y verificación de las hipótesis se ajustan a la utilización de una metodología adecuada para el objeto de estudio y la sistematización de los conocimientos. Consideramos pues, que nuestro propósito cumple con los requerimientos planteados por Joaquín Prats, profesor de la Universidad de Barcelona en su ponencia pronunciada en el I Congreso Nacional de Didácticas Específicas celebrado en Granada en la que establece como requisitos de los estudios de las ciencias sociales “que los procesos de indagación, observación, experimentación, etc. se basen en modelos y diseños que contengan rigor metodológico (...). Definiendo la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la aspiración de poder elaborar teorías explicativas que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico, y las relaciones e interacciones entre estos agentes. Determinando los instrumentos que hacen referencia a las metodologías y representaciones pedagógicas. Estableciendo el diseño, experimentación y evaluación

de estrategias didácticas y la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello en profunda relación e interacción con la praxis. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales” (Prats, 2000).

Después de haber estudiado en sus distintas dimensiones la Casa-Escuela Santiago Uno y su pedagogía milaniana, creemos que podemos afirmar que esta institución educativa sintetiza y concreta en la práctica los postulados teóricos de la *pedagogía personalista comunitaria* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*.

A continuación vamos a proceder a establecer los puntos de relación y las vinculaciones entre la pedagogía milaniana, la Casa-Escuela Santiago Uno, la *pedagogía personalista comunitaria* y la *República Deontológica Socialdemócrata* para contrastar nuestras hipótesis y tesis. Pero para comprender mejor la pedagogía milaniana y la educación de la Casa-Escuela Santiago Uno en relación a la *pedagogía personalista comunitaria* y a la *República Deontológica Socialdemócrata* es conveniente situar la pedagogía de Milani y los fundamentos fundacionales de la Casa-Escuela Santiago Uno en su contexto histórico, es decir, reflejar los condicionantes principales de Italia, contexto donde se dio la pedagogía milaniana, en la primera mitad del siglo XX y de España (Casa-Escuela Santiago Uno) en la segunda mitad del mismo siglo, en concreto, desde la década de los setenta hasta nuestros días. De esta forma podremos entender mejor sus postulados pedagógicos y la idiosincrasia con la que nacieron, verificando perfectamente su posicionamiento en el paradigma crítico-transformativo.

Para contextualizar la obra pedagógica de Don Lorenzo Milani es importante considerar las circunstancias socio-económicas y políticas de Italia a principios del siglo XX. Italia en esa época era un país con una trayectoria de corrupción política, participaciones en guerras²¹¹, declive del gobierno, situación económica desesperada y un malestar social generalizado. En esta coyuntura de inestabilidad social y política, Mussolini con un régimen autoritario (fascismo) se hace con el poder, implantando un estado de censuras y control económico a favor de la clase dominante.

²¹¹ Italia participó de forma destacada en las dos guerras mundiales: Primera Guerra Mundial (1914-1918) y en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

“Un país que con una trayectoria de corrupción política, participación en guerras y declive del gobierno tenía a principios de dicho siglo una desesperada situación económica, la cual provocó un malestar generalizado entre su población, con intensas huelgas y revueltas. Con este panorama las clases medias altas vieron en los extremistas de derechas el mejor modo de salvaguardar sus intereses y evitar la amenaza de la izquierda. De esta forma Mussolini formó el “Partido Nacional Fascista”, con un programa de gobierno basado en el autoritarismo, la reforma social, control de la economía, prohibición de huelgas. El 28 de octubre de 1922 el rey decidió declarar la ley marcial, pero ese mismo día cambió de idea y al día siguiente Mussolini viajó de Milán a Roma, donde el rey le invitó a formar gobierno. El fascismo se mantuvo en el poder durante 20 años; la buena situación económica hizo a los fascistas liquidar a la oposición y establecer un estado autoritario de derecha, convirtiendo el estado liberal en un régimen autoritario con el lema “Todo dentro del Estado. Nada fuera del Estado. Nada en contra del Estado”: represión de la libertad de prensa; control del gobierno local; prohibición de los partidos de la oposición. En 1929 el papa Pío XI y Mussolini acordaron la creación del Estado Vaticano y la aceptación del estado Italiano. Italia entró en guerra el 10 de junio de 1940. Las tropas estaban pésimamente preparadas y la guerra destapó la corrupción y bancarrota del régimen, por lo que comenzaron a darse movimientos antifascistas. Tras el desembarco aliado en Sicilia (25 de julio de 1943), Mussolini fue obligado a renunciar a su poder” (Olmedo, 1999: 10).

En este escenario, Don Lorenzo Milani, en un auténtico ejercicio de valor y valentía, realiza a través de su escuela una verdadera educación crítica y transformativa a favor de los más desfavorecidos. Recordemos que Milani provenía de una familia burguesa y haciendo un “suicidio de clase” se pone del lado de los “últimos” de la sociedad. Su pedagogía crítica y transformativa se manifiesta en multitud de matices como:

a) Total convencimiento de que la mejor forma de gobierno para un país era un régimen democrático, apuesta por una democracia como sistema de organización del Estado en la cual las decisiones son adoptadas por el pueblo mediante mecanismos de participación directa o indirecta a través de la legitimidad de sus representantes, en una forma de convivencia social en la que los miembros son libres e iguales.

Esta determinación tan arraigada en el pensamiento de Milani suponía posicionarse en contra del gobierno autoritario de Mussolini y en contra de su “empresa” la Iglesia, pues la vinculación entre el fascismo y el Vaticano era manifiesta²¹². Su crítica constante al autoritarismo fascista y hacia la Iglesia, por apoyarlo, era tan contundente que Don Lorenzo Milani fue desterrado a una localidad y

²¹² Los Pactos de Letrán o Patos lateranenses fueron una serie de acuerdos firmados el 11 de febrero de 1929 por el cardenal Pietro Gasparri, secretario de Estado de la Santa Sede, en nombre del papa Pío XI, y por el primer ministro de Italia Benito Mussolini. Proporcionaron el reconocimiento mutuo entre el entonces Reino de Italia y la Santa Sede, reconociendo a esta como un Estado soberano y sujeto de Derecho Internacional. Estos pactos garantizaron a la Iglesia católica el estatus de iglesia oficial del Estado de Italia, así como poder sustanciar en el sistema educativo italiano, pudiendo imponer la enseñanza de la religión católica inclusive en los centros escolares de propiedad estatal (Savairino y Mutolo, 2007).

a una parroquia prácticamente aislada de la civilización.

Su oposición hacia el fascismo (y en consecuencia hacia la jerarquía de la Iglesia) era evidente en considerables aspectos:

- El fundamento principal de la vida de Don Lorenzo Milani fue la lucha a favor de la igualdad y de la dignidad de las personas, todo lo contrario de la encomienda del fascismo.
- Milani era contundente contra el control económico que realizaba el gobierno a favor de los más ricos y los empresarios. En sus escritos, el maestro-cura lanzaba duras críticas y ataques hacia el régimen político y hacia la Iglesia por apoyarlo, por mantener el *status quo* y no permitir el ascenso social de las clases más desfavorecidas. Aquí podemos citar sus palabras en relación a los fines de la escuela, estableciendo que la principal finalidad de esta era la elevación del pobre a un nivel superior.
- Don Lorenzo Milani era tajante en cuanto el establecimiento del derecho a la huelga por parte de la ciudadanía totalmente contrario al fascismo. Según hemos tratado más arriba, el cura-maestro tenía una obsesión: dar la palabra a los “últimos”. La palabra era vista como mecanismo de defensa ante las injusticias del poder dominador (empresarios, medios de comunicación, políticos, etc.). Esta lucha se explicitaba en la reiterativa petición de Milani hacia sus alumnos y alumnas para que estos se hiciesen sindicalistas²¹³, para de esta forma defender y promocionar sus derechos.
- El fascismo era un régimen totalmente cerrado como contempla su lema: “Todo dentro del Estado. Nada fuera del Estado. Nada en contra del Estado”. Esta consigna es totalmente contraria al pensamiento y vida de Milani. El maestro-cura, al contrario, incentivaba la salida de sus educandos hacia el extranjero. Sus

²¹³ “*He leído que fue la enseñanza de don Milani quien le empujó hacia la actividad sindical y hacia el derecho: ¿Por qué, aunque frecuentándole esporádicamente, su enseñanza ha sido tan fuerte?*”- Me acuerdo todavía como si fuese ayer de aquella vez en que quiso marcarme como con fuego. Creo que fue en 1960; había venido a saludarnos, estábamos todos, él mis padres, mis hermanas y yo, en el hermoso salón de nuestra casa de vía Giotto; y él, a quemarropa me dijo, con un gesto circular para señalar todo aquel bienestar: “de todo esto todavía no tienes la culpa; pero a partir de los dieciocho años empieza a ser pecado, si no lo restituyes todo. Creo que fue en aquel omento cuando se decidió el que yo no fuese a trabajar al despacho de mi padre sino al sindicato” (Fedeli, 2014).

postulados eran de apertura, cosmopolitas. Él creía en un país abierto al mundo, con habitantes educados en la interculturalidad, en la capacidad de enriquecimiento desde lo otro.

- La libertad de prensa censurada por el fascismo fue asaltada en infinidad de veces por Don Lorenzo Milani, tanto que su obra: *Maestro y Cura de Barbiana: Experiencias Pastorales*, (1975) fue prohibida en Italia. No obstante, la escritura de Milani nunca dejó de hacer crítica a través de diversas cartas y escritos a personalidades, amigos, superiores, etc.

- La “objeción de conciencia” vedada por el fascismo también fue motivo de lucha por parte de Milani. Él defendía el derecho de las personas a decidir su participación en una guerra. Este posicionamiento le supuso una importante cantidad de reprobaciones desde la Iglesia y autoridades (Milani, 1965).

b) Don Milani creía fehacientemente que la escuela oficial era un elemento opresor contra los más necesitados de la sociedad. El sistema educativo a través de su educación “bancaria”, de los suspensos, selección y expulsión de los más desfavorecidos constituía un verdadero cuerpo que oprimía y atenuaba las desigualdades. Así lo manifestó constantemente a través de su pedagogía y explícitamente junto a sus alumnos, en la obra *Carta a una Maestra*, (1967).

Un aspecto importante a considerar en el análisis contextual de la pedagogía milaniana y la Casa-Escuela Santiago Uno en su acción transformadora es el analfabetismo común de la población. España e Italia a principios del siglo XX lideraban los índices de analfabetismo a nivel europeo²¹⁴.

De ahí el origen de la Casa-Escuela Santiago Uno en su misión de llevar la educación a todos los rincones de España y alfabetizar la población española, especialmente las zonas más alejadas de los núcleos urbanos. Para ello los jóvenes procedentes de zonas más rurales de Castilla y León eran internados en la Casa-Escuela para educarlos e instruirlos profesionalmente con el objetivo de volver a sus lugares de

²¹⁴ “A principios del siglo XX el porcentaje de analfabetismo neto era todavía del 56 % y España ofrecía, junto a Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países de la Europa del Este, los porcentajes de analfabetismo más elevados del continente europeo” (Viñao, 2009: 9).

procedencia para transmitir y aplicar una nueva cultura y unos conocimientos más acordes con los nuevos tiempos.

En este proceso transformador que realizan tanto la pedagogía milaniana como la Casa-Escuela Santiago Uno a lo largo del siglo XX, hay que tener en cuenta también, y que es común a las dos, la casi ausencia de la mujer en las instituciones educativas. Este dato refleja perfectamente la cultura que se vivía en aquellos momentos y como se manifiesta en nuestros elementos estudiados. Recordamos que la presencia de las chicas en la escuela de Milani era mínima, sobre un total de veintinueve educandos, tres eran chicas y veintiséis chicos²¹⁵. Al igual ocurre con la comparecencia femenina en los primeros años de vida de la Casa-Escuela Santiago Uno, casi ausente el género femenino en la Casa-Escuela como se puede apreciar en las fotos de cada curso escolar.



Como hemos podido comprobar la pedagogía milaniana y la Casa-Escuela Santiago Uno, en su origen y en su fin transformador, parten de situaciones muy similares y comunes: una sociedad a evolucionar y unas personas que se encuentran en un muy limitado nivel de desarrollo cultural, económico, político y cívico; por lo que la acción transformadora resultó complicada y lenta.

²¹⁵ “Nuestra escuela es privada. Está en dos habitaciones de la casa parroquial más dos que nos sirven de taller. En invierno estamos un poco estrechos. Pero desde abril a octubre tenemos la clase al aire libre y entonces el sitio no nos falta. Ahora somos 29. Tres chicas y 26 chicos. Sólo nueve tienen la familia en la parroquia de Barbiana” (García Domingo, 2004: 81-82).

No solo verificando las finalidades principales de la Casa-Escuela Santiago Uno podemos constatar que esta Casa-Escuela representa perfectamente la *pedagogía personalista comunitaria*. Como analizamos más arriba, las finalidades que dan sentido a la labor educativa y transformadora de esta institución educativa son: a) Responsabilidad, donde la libertad se consigue en relación con la responsabilidad y el grado de compromiso que adquirimos con nosotros, con los demás y con el mundo, b) Solidaridad, ayudando a los más necesitados, mirando continuamente hacia los problemas del Tercer Mundo y de los grupos marginales de la sociedad, tomando partido por los más desfavorecidos. Hemos podido contrastar como estas finalidades están presentes tanto en su proyecto de centro como en su funcionar diario, en su intervención psico-educativa y en su obra social, en el día a día con los más necesitados, con los “últimos” de la sociedad.

Tras nuestro trabajo de investigación hemos mostrado que la Casa-Escuela Santiago Uno es un auténtico germen de transformación social, de lucha y de pedagogía liberadora donde el educador trasciende su persona hacia el *Bien Común* y hacia sus educandos en un ejercicio de proyección y alteridad, haciéndose nada en su abnegación y a la vez todo en su educación. Aquí radica la particularidad de nuestra propuesta de *República Deontológica Socialdemócrata*, en la proyección virtuosa que hace la persona desde su autonomía, bienestar y felicidad hacia el *Bien Común*, desde el desarrollo de unos valores cívicos y espirituales que conllevan una fuerte carga de sacrificio personal en pos de la comunidad. Así, valores tales como el amor, la verdad, la justicia, la solidaridad, espiritualidad, responsabilidad, tolerancia, etc. se hacen indispensables para que la persona sacrifique parte de su propio “bien estar” para buscar el bien de los demás a través de la acción y el compromiso personal.



Esta norma de vida la Casa-Escuela Santiago Uno la tiene impregnada no solo entre sus finalidades como entidad educativa²¹⁶, sino también escrito en

²¹⁶ Entre las finalidades de la Casa-Escuela Santiago Uno se encuentran: a) *Sinceridad*, siendo transparentes, diciendo la verdad, sabiendo reconocer los propios errores; b) *Trabajo*, aprovechando el tiempo al máximo, convirtiendo la casa en una escuela a “pleno tiempo”, aprovechando los fines de semana para hacer actividades, trabajos, estudios; c) *Espíritu de cooperativa*, aportando cada uno lo que puede para cultivar el *Bien Común*; d) *Convivencia*, superando las dificultades para convivir, aceptando a

la pared del comedor para que el alumnado y los educadores lo lean varias veces al día: “*Queremos contribuir a un modelo de persona que guste de hacer el bien sin condiciones, que sepa ser feliz viviendo austero, que obtenga una verdadera cultura, que se comprometa socialmente y que adquiera una responsabilidad en el trabajo y espíritu crítico*”. Pero este fin, la Casa-Escuela no lo tiene solamente escrito entre sus intenciones, sobre todo lo posee interiorizado en su actuar; al igual que la *República Deontológica Socialdemócrata* establece en la acción el eje vertebrador de su identidad. Acción siempre entendida como compromiso hacia lo común, movimiento a favor de los “últimos”, como fuerza que transforma, como mecanismo de bienestar personal y comunal.

La actividad y el entusiasmo se afirman en la Casa-Escuela Santiago Uno desde que se entra por la puerta. A partir de las siete de la mañana hasta las once de la noche, como norma general, y todos los días del año, la Casa-Escuela es todo movimiento, dinámica, funcionar. Como muestran los horarios de entre semana, y los de fin de semana (que hemos comprobado *in situ*), la actividad en la Casa-Escuela es constante, el movimiento es agotador. La atención a los educandos y las obligaciones que conlleva la organización de la Casa-Escuela es extenuante en su funcionar diario al tener que dinamizar una institución de una gran envergadura y una enorme complejidad. Hemos contratado personalmente como en momentos determinados los coordinadores deben multiplicarse por dos y por tres, pues han de organizar a los jóvenes y educadores en los distintos talleres, atender a padres por teléfono, repartir medicamentos, organizar salidas de alumnos y alumnas, abrir la puerta al panadero y controlar las dinámicas de unos cien jóvenes en un espacio cerrado (y todo a la misma vez).

En la Casa-Escuela Santiago Uno la acción y el movimiento a favor de los más necesitados de la sociedad no solo es a nivel de actividad experiencial personal, sino que también la Casa-Escuela se multiplica constantemente en proyectos y dinámicas nuevas que hacen que la institución esté siempre en continua transformación. Desde que empezamos nuestro trabajo de investigación han sido numerosos los proyectos y planes nuevos que hemos visto nacer y que han ido fraguándose en estos pocos años (Cooperativa Social “La golondrina Sayaguesa”, Club Deportivo Santiago Uno,

los que son diferentes; e) *Espíritu*, buscando el recurso de la espiritualidad como fortaleza, seguridad y esperanza para los que la tienen y un recurso para el cultivo de la espiritualidad desde lo cristiano, musulmán, budista, etc.

Servicio de Voluntariado Europeo, Radio Santiagueros, Centro de Recuperación de Animales Salvajes, Casa-Escuela Betania, etc.). De esta forma, la capacidad de esta entidad educativa para atender las necesidades de los más desfavorecidos es dinámica y en constante adaptación a las nuevas exigencias y necesidades, siendo su red de acción y cobertura mayor, con más amplitud de alcance y con más variedad de recursos.

La hoja de ruta de la Casa-Escuela Santiago Uno es *trascendencia y condición humana desde la acción*, capacidad de ir más allá de la propia vida a través de la acción, transformando lo dado y empezando algo nuevo más evolucionado, generando sentidos más allá de la propia existencia y utilidad, que coincide con el desafío de la *República Deontológica Socialdemócrata*. Ello provoca la transformación de muchos aspectos de las concepciones actuales que dominan el pensar y el actuar de las personas, los dinamismos de las sociedades y las sinergias de la globalización. La educación aparece como principal motor de transformación y como mecanismo de construcción de una nueva y emergente ciudadanía cosmopolita inspiradora de los valores cívicos y espirituales. El ser humano propio de la *República Deontológica Socialdemócrata* es una persona que actúa a favor de otros o de la comunidad en general, comprometido con su entorno, comunidad, sociedad, que estima a su pueblo, a su ciudad, a su país, a su gente, a otros países y en general, a todo lo que compone el planeta (ciudadanía cosmopolita). Es un individuo que posee una actitud de compromiso, cooperando de forma libre y responsable, por voluntad propia y sin coacción, actuando de manera gratuita y altruista (alteridad y trascendencia); sensible con las necesidades sociales y que pasa a la acción (ser político desde la condición humana), teniendo espíritu activo, dinámico, emprendedor, responsable y dispuesto a asumir compromisos y riesgos, dando mucho sin esperar nada a cambio (amor como valor supremo de la *Sociedad del Bien Común*).

El voluntariado es un punto diferenciador de la *República Deontológica Socialdemócrata* respecto a la sociedad actual y neoliberal (sociedad laboral), el trabajo voluntario personal es concebido como compromiso a un fin superior. Es visto como condición humana, una forma de actuar en sociedad, mecanismo de sentirse bien en su entrega hacia los demás, hacia los más necesitados. Este aspecto la Casa-Escuela Santiago Uno lo tiene muy acentuado en su filosofía, tanto que tiene confeccionado un protocolo para tratar con la importancia que se merece al *voluntariado* que presta sus

servicios en los diferentes proyectos de la Casa-Escuela. Algo a considerar es como este documento hace referencia explícita a la prioridad que tienen las personas que colaboran o han colaborado con la entidad a la hora de contratar a algún profesional para cubrir un servicio. Pero lo que más nos ha llamado la atención en lo referente a la selección de personal es que uno de los aspectos que más valoran en el currículum de un candidato o candidata a un puesto laboral en la Casa-Escuela Santiago Uno es el historial de voluntariado y la capacidad de compromiso.

“Selección del Currículum:

En el momento en el que se produce una vacante o surge un nuevo puesto y se ha determinado el perfil a contratar, se seleccionan 20 currículum, dando preferencia a aquellos que han trabajado previamente con nosotros (voluntariado, prácticas,...) y que respondan a la titulación requerida con mayor brillantez. Se valorará el historial de voluntariado, la capacidad de compromiso y la interdisciplinariedad” (Protocolo: Proceso de Selección y Contratación de Personal: PE-06. Casa-Escuela Santiago Uno).

El voluntariado es algo que se potencia mucho en la Casa-Escuela Santiago Uno, trabajo desde la voluntad y el compromiso hacia los demás y hacia un proyecto. Así los educadores tienen entre sus convicciones personales la necesidad de prestar sus servicios no solo a cambio de una retribución económica, sino también como responsabilidad con la humanidad, con los más necesitados. Es palpable como los educadores de la Casa-Escuela entregan más de lo que reciben, sacrifican mucho tiempo personal (que no es retribuido económicamente) a favor de sus educandos y de la institución²¹⁷, renuncian a un trabajo más cómodo²¹⁸ y sobre todo dan la vida (en muchos casos) por la Casa-Escuela Santiago Uno²¹⁹.

Por ello, la capacidad de compromiso hacia el proyecto y la vocación son muy tenidas en cuenta a la hora de seleccionar a los educadores de la Casa-Escuela. Aunque

²¹⁷ Esto se puede contrastar en la respuesta que un ex-alumno da a la siguiente pregunta del cuestionario que se le pasó: ¿Has encontrado diferencias entre los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno y los profesores/maestros de otros centros educativos en los que hayas estado? ¿Cuáles?

Respuesta: Si, muchas, yo creo que la palabra dedicación lo resume bastante, en los colegios o en talleres extraescolares los profesores o monitores van, hacen su trabajo y se van a su casa sin preocuparse por nada más, en la casa-escuela Santiago Uno, hacen trabajos a jornada completa de 24 horas no simplemente de 8. Y la diferencia es que ellos no se rinden hasta que sales adelante cueste lo que les cueste y si haces algo bien te lo recuerdan.

²¹⁸ Trabajando un fin de semana al mes en horario ininterrumpido y durmiendo con los alumnos y alumnas, viajando por Europa en autobús, durmiendo en sacos de dormir y en camping, etc.

²¹⁹ Declaración de Alí (2-1-2012): “Educadores de la vieja escuela (Milano, Romo, Puerto, Rocío, Jorge, Josefi, Jesús, Toñi, Tere) han dado su vida por Santiago Uno.

como hemos enunciado más arriba, existe un proceso de selección de personal cuando la necesidad de la Casa-Escuela Santiago Uno lo exige en base a un currículum y a una entrevista personal; la selección natural y definitiva la hace el día a día de esta institución educativa. No todas las personas elegidas soportan el alto ritmo de trabajo, los elevados índices de estrés y tensión, el horario laboral, la dificultad de educar a unos jóvenes en situación de riesgo de exclusión social, indisciplinados, etc. Por tanto, el compromiso hacia el proyecto, la vocación, la competencia de generar dinamismos para la acción transformativa, la capacidad de amorosidad y espiritualidad son fundamentales en la Casa-Escuela Santiago Uno, al igual que en la *pedagogía personalista comunitaria*. Todo esto hace que la selección de los educadores tenga un enfoque diferente a cualquier entidad educativa.

Este es uno de los aspectos más diferenciadores de la *pedagogía personalista comunitaria* respecto a la educación formal del sistema educativo actual. La selección de los educadores pasa a estar determinada por otras coordenadas selectivas, la *República Deontológica Socialdemócrata* opta por la “Tercera Opción” y por las instituciones pertenecientes al “Tercer Sector” al proporcionar una alternativa generadora de nuevos trazados y aspiraciones. Los educadores que necesitan las entidades educativas creadoras de una “Tercera Opción” deben poseer un perfil diferente a los docentes del sistema educativo formal actual, ya que los organismos del “Tercer Sector” responden a los déficits del mercado y del Estado, generando una oferta económica ágil, flexible, eficiente, adaptada a las circunstancias, creativa e innovadora. Estas respuestas innovadoras combinan la introducción de métodos originales con la aplicación de un sentido de empresa, lo que puede hacer que sus acciones sean particularmente eficaces. El “Tercer Sector” además de pionero y creativo, es especialista en crear servicios, satisfaciendo una carencia o permitiendo al usuario una elección entre varios servicios, mediación y siempre actuando como defensor de los más desfavorecidos y los excluidos socialmente. El “Tercer Sector” tiene su potencial en la acción ciudadana, que en una línea complementaria al Estado y al mercado unen sus voluntades, sus inteligencias y sus recursos para resolver los problemas comunes, para crear iniciativas, para diluir riesgos y para buscar soluciones. Se busca la acción ciudadana, base de la *República* desde la superación del beneficio individual como motor de la vida económica al sustituirlo por el *Bien Común* (carácter *Deontológico*). Nos encontramos con una proyección social que, sin prescindir del interés particular, lo

armonizan con el beneficio de los demás (equilibrio de dualismos). Se trata de sustituir el egoísmo como razón última por la solidaridad (génesis *Socialdemocracia*), no prescindiendo del mercado, pero no todo sujeto al arbitrio del mercado.

Estas respuestas innovadoras, flexibles, ágiles, con sentido de empresa son muy normalizadas en la Casa-Escuela Santiago Uno, algo que ocurría también en la Escuela de Lorenzo Milani, pues recordamos que los alumnos de la Escuela de Barbiana fabricaban sus recursos didácticos, por ejemplo los microscopios y juguetes, arreglaban las carreteras, construyeron su piscina, etc. La Casa-Escuela Santiago Uno es una institución que tiene una combinatoria de proyectos, planes y programas que sintetizan perfectamente el perfil de la *República Deontológica Socialdemócrata*. Trabajan desde un modelo Mixto en el que desarrollan la educación formal, la educación no formal y la informal. Su entramado de proyectos posibilita la actividad solidaria y altruista pero también genera labor productiva y económica con la que financiar el funcionamiento de la Casa-Escuela y propiciar ocupación laboral. Podemos poner como ejemplo el Centro de Formación Profesional Lorenzo Milani, una institución educativa que oferta formación profesional en el ámbito de la educación formal a través de los Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, y también ofrece educación no formal mediante sus cursos de FOD y del Plan de FIP (Centro Integrado de Formación Profesional) dentro de los perfiles de “Horticultura y Floricultura” y “Auxiliar de Viveros, jardines y Centros de Jardinería” a través de los cuales se obtienen el Certificado de Profesionalidad. El Centro de Formación Profesional Lorenzo Milani además de tener esta amplia oferta educativa cuenta con un vivero de plantas abierto al público que genera trabajo para varias personas y es una fuente de ingresos económicos. Otro ejemplo de proyecto integral y modelo de actividad mixta es el Centro de Recuperación de Animales Salvajes, en el cual prestan sus servicios en torno a 30 personas en régimen de voluntariado (cuatro veterinarios, cinco biólogos, veinte ciudadanos/as) y una trabajadora a media jornada (ex-alumna de la Casa-Escuela). Otros proyectos que contribuyen a la financiación de la Casa-Escuela y que representan el aprovechamiento integral de los recursos son: la Granja Infantil y la Escuela de Tiempo Libre. Estos planes se desarrollan en el CFPE Lorenzo Milani y aprovechan otros recursos de la Casa-Escuela Santiago Uno para su proyección. Así, la programación de una visita de algún colegio a la Granja Infantil contempla la actuación de la Escuela del Circo, la práctica con plantas aromáticas (en el vivero), taller de cetrería y animales

salvajes (Centro de Recuperación de animales salvajes) y la observación de corte de motosierra (práctica de los módulos de formación profesional).

El proyecto Sur de Marruecos: “Llenando Escuelas”, la Escuela del Circo, la Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguesa”, la Radio Santiagueros y otras actividades alternativas proporcionan un sistema multifactorial de posibilidades educativas y ocupacionales que hacen a la Casa-Escuela Santiago Uno modelo de institución educativa para la *República Deontológica Socialdemócrata*. Son espacios vivos generadores de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, la cooperación, el compromiso social, el altruismo y el voluntariado.

Debido a este carácter multifactorial, dinámico e innovador de la Casa-Escuela Santiago Uno, los educadores de esta entidad, además de poseer grandes dotes de amorosidad y espiritualidad (capacidad de proyectarse a un fin superior a la persona), deben tener en su perfil personal y profesional unas cualidades en consonancia al proyecto de la Casa-Escuela. A continuación desarrollamos aquellos aspectos básicos, en relación al perfil de los educadores y selección de los mismos, que la Casa-Escuela Santiago Uno tiene en consideración y que estimamos corresponden a los educadores de una *pedagogía personalista comunitaria*:

1. En primer lugar, el educador de la Casa-Escuela Santiago Uno, y en relación a la idiosincrasia de la *República Deontológica Socialdemócrata* y de la *pedagogía personalista comunitaria*, debe proporcionar una educación humanística, liberadora, crítica y transformativa. La educación es entendida desde la unicidad del ser humano, una educación sistémica y holística desde la cognición, los sentimientos, el afecto y la comunión intrapersonal e interpersonal. Se conforma un individuo que se encarna en el mundo, un mundo que hay que transformar y convertirlo en más humano, donde todas las personas puedan vivir con dignidad y en paz.

El educador debe tener como finalidad prioritaria fomentar el *personalismo comunitario*, dirigiendo al educando hacia la comunidad, a una acción divergente, a la lucha social a favor de los más desfavorecidos. El educador debe educar desde una dimensión vocacional, de amorosidad, espiritual, sin miedo a transgredir lo establecido, provocando consciencias, liderando nuevas, originales y creativas respuestas ante los desafíos de la globalidad.

Como puede apreciarse estas son las particularidades, que a lo largo de nuestro trabajo hemos desarrollado y descrito en relación a la pedagogía milaniana y a la Casa-Escuela Santiago Uno. La *pedagogía personalista comunitaria* debe contar con educadores que al igual que Lorenzo Milani y los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno lideren nuevas inercias para combatir los desajustes sociales y las desigualdades entre las personas transgrediendo lo establecido. En consonancia a este aspecto y al trascender personal que supone desafiar a lo dado para transformarlo, es donde el educador necesita una gran competencia en amorosidad y espiritualidad, pues enfrentarse a adversidades y desafíos de esta índole no está al alcance de cualquier persona: amorosidad como capacidad para llegar a la casi abnegación de uno mismo para beneficio de los demás, como hizo Milani. Espiritualidad para no desvanecer en la lucha, función elevadora a una dimensión superior a la propia persona para encontrar una coherencia interna que minimice contrariedades y contravalores. Amorosidad desde la *Pedagogía del Amor*, que tiene en el amor del educador hacia el educando su valor esencial²²⁰ y que se sintetiza en las palabras de Milani: “*Cada una de las almas es un universo de dignidad infinita*”.

La *Pedagogía del Amor* exige reconocer y aceptar al educando tal cual es y no como nos gustaría que fuera, porque solo conociendo y aceptando sus potencialidades y sus defectos, sus aptitudes y sus carencias propenderemos a potenciar y desarrollar los primeros y a corregir y a enderezar los segundos. Cada uno es como es y en toda persona hay siempre un acervo de cualidades valiosas. Por tanto, la aceptación es el punto de partida del proceso educativo. Pero la *Pedagogía del Amor* exige al educador que reconozca cada uno de los logros del educando y lo felicite por ello, porque necesita constantemente del estímulo, del aliento y de la motivación para seguir hacia adelante. La *Pedagogía del Amor* requiere atención y disponibilidad temporal para escuchar y ayudar al educando a resolver sus problemas y dificultades. Por tanto, esta educación es serena a la hora de tomar decisiones o de establecer compromisos, algo crucial para una educación transformativa que pugna continuamente con la adversidad.

²²⁰ Así lo entienden muchas personas especialistas en temas educativos y que hemos enunciado más arriba. Ahora traemos a colación el pensamiento del filósofo personalista Emmanuel Mounier y Francesc Torralba al citarlo en su obra: *Inteligencia Espiritual de los niños*, (2012): “El oficio de educar es un oficio de amor. Amar es desear que el otro sea lo que está llamado a ser, velar por su liberación total, potenciar su ser” (Torralba, 2012: 109).

En relación a este aspecto, también es muy importante que el educador domine el conocimiento del desarrollo evolutivo de las personas para asimilar desajustes y desfases del proceso educativo, ya que la adolescencia es una etapa evolutiva con profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales y es crucial tener paciencia y la serenidad suficiente para soportar las perturbaciones y las dificultades. Es importante ser consciente que el objetivo fundamental de la educación es siempre el desarrollo integral de la personalidad del educando y no reducir la educación a la obtención de títulos académicos, es decir, el proceso educativo desde la *pedagogía personalista comunitaria* y desde la *Pedagogía del Amor* debe favorecer prioritariamente la parte más humana de la persona (aspectos afectivos, sentimentales, sociales, espirituales, etc.) Por tanto, además del desarrollo intelectual; la afectividad, la relación sentimental entre educador y educando es crucial para que exista un verdadero proceso educativo y se dé una transformación en la personalidad del educando, porque la educación depende en gran medida del grado de confianza del educando hacia el educador y de la credibilidad que le merezca el este. En relación a este punto, es donde la *pedagogía personalista comunitaria* pretende marcar la diferencia respecto a la educación ofrecida por el sistema educativo actual, ofreciendo una *Pedagogía del Amor* sumamente comprensiva, donde se reconozca las necesidades e intereses del educando y se atienda a su problemática desde la afectividad, pues el afecto ocupa un lugar relevante en la psicología del adolescente y la hipermotividad arraiga en sentimientos profundos. Por ello, los educadores deben tener una gran capacidad sentimental y control emocional, pues deben estar preparados para los cambios bruscos de humor, la falta de autocontrol y la continua inestabilidad emocional. Los educadores de la *pedagogía personalista comunitaria* deben estar armados de paciencia, comprender en todo momento la situación y tratar de canalizarla con mucho amor y espiritualidad, pues el amor tiene un sentido oblativo, que no busca gratificaciones ni agradecimientos, ni regatea esfuerzos, ni estima tiempo. Esta *Pedagogía del Amor* se refleja perfectamente en la educación proporcionada por don Lorenzo Milani y los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno, ya que la amorosidad y la espiritualidad son sus señas de identidad.

La espiritualidad ha sido un tema que ha tenido siempre múltiples prejuicios en las sociedades contemporáneas y en el sistema educativo formal pues, se ha creído que un Estado laico no tiene que ocuparse de la dimensión espiritual, pues esta es un campo

exclusivo de las religiones²²¹. En la actualidad, y cada vez más, están surgiendo trabajos²²², estudios “científicos”²²³ y discursos a favor del desarrollo de la espiritualidad fuera del ámbito religioso, y más concretamente en el sistema educativo. Si tenemos en cuenta que la espiritualidad es un sentimiento íntimo de pertenencia a algo más grande, inmenso y profundo, que nos proporciona una experiencia de Unidad, de Plenitud y de Fuerza, y a la vez es nexo de unión entre nuestros semejantes y entre todos los seres existentes, perfectamente comprenderemos el por qué la espiritualidad ocupa un lugar crucial en la *pedagogía personalista comunitaria* y en la *República Deontológica Socialdemócrata*.

“Las personas espiritualmente sensibles, que están atentas a los seres que las rodean, que perciben su ser como parte de un Todo y que experimentan la unidad total, desarrollan una conducta ética, fundada en la benevolencia universal y en la práctica de la compasión. Los grandes referentes espirituales de

²²¹ “Es un error argumentar que un Estado laico no tiene que ocuparse de la dimensión espiritual. Porque la dimensión espiritual nada tiene que ver en sí misma con las confesiones religiosas. La dimensión espiritual del ser humano se da, se puede activar en todo ser humano sin religión o con ella. Que las religiones exploren el mundo espiritual por coherencia con sus creencias, no significa que se identifiquen fe y espiritualidad, menos aún religión y espiritualidad. Hay entusiastas promotores de espiritualidad que son ateos. Para muestra, basta citar al famoso grupo europeo, fundamentalmente francés, con intelectuales como Bernard Besret, Luc Ferry, René Barbier y André Comte-Sponville” (Montero Tirado, 2013. v. en Color ABC. 7/01/2013).

²²² “Dentro de las inteligencias reformuladas por Howard Gardner en su obra: *La Inteligencia Reformulada*, (1999), el científico determinaba a parte de sus primeras siete inteligencias múltiples, la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual. La inteligencia espiritual está relacionada con a) la inquietud por cuestiones cósmicas o existenciales, más allá del plano material, b) la capacidad para alcanzar determinados estados psicológicos o experiencias consideradas espirituales; y c) el efecto que un individuo, dotado de gran fuerza espiritual puede ejercer sobre los demás a través de sus actuaciones” (Mora y Martín, 2007: 72-75).

“La espiritualidad no se expresa únicamente en el elocuente lenguaje de las grandes tradiciones religiosas del mundo. Existe una espiritualidad que nace, crece y se desarrolla en el seno de las tradiciones religiosas, que se alimenta de unas palabras, un cuerpo de símbolos y de rituales que emergen de una tradición religiosa, pero también existe una espiritualidad ácrata que se articula y se desarrolla allende las tradiciones religiosas. La espiritualidad se siembra, germina, brota y florece en lo mundano. Se la puede encontrar y alimentar en la más insignificante de las actividades diarias. Todo lo contrario: la espiritualidad se expresa y se manifiesta en los entresijos de la vida secular” (Torralba, 2012: 33).

²²³ “En el presente, las investigaciones de vanguardia sobre el cerebro humano y el movimiento de las neuronas, con las constataciones neurológicas de Richard J. Davidson, de la universidad Wisconsin Madison de Nueva York, confirman no solo “la potencialidad de la dimensión espiritual del ser humano, sino hasta la localización en el cerebro de las actividades de la inteligencia espiritual” (Davidson, 2012: 320). “En otra rama de las ciencias, el genetista Dean Hamer ha descubierto que “el ser humano tiene un gen especializado, que hace posible el desarrollo de la dimensión y de la actividad espiritual, el gen VMAT2, llamado “gen de la espiritualidad”. (Hamer, 2006: 81).

la humanidad se caracterizan en su vida exterior por una ética fundada en el desapego, el amor universal, la gratuidad y la compasión con todos los seres que sufren. La espiritualidad se relaciona, también con la conexión con todos los seres. Evoca la idea de vínculo, de lazo, de ligazón con la realidad ajena al ser humano, pero también lo más íntimo de él, el yo profundo. Un ser humano espiritualmente profundo no se percibe como una entidad autosuficiente. Se siente parte del Todo, vinculado estrechamente a todo ser. Para un ser humano espiritualmente profundo, nada de lo que ocurre en el mundo le es ajeno, no sólo el sufrimiento de todos los seres humanos, incluso de los más alejados físicamente, sino también el sufrimiento de cualquier ser vivo. Otra noción que se relaciona directamente con lo espiritual es la idea de sentido, de propósito, de significado de la existencia” (Torralba, 2012: 45-46).

La *pedagogía personalista comunitaria* tiene en el desarrollo de la esfera espiritual su máximo exponente y lo que la hace modelo pedagógico para la *República Deontológica Socialdemócrata*. La dimensión espiritual es el punto de encuentro de todos los axiomas que sintetizan la génesis de la *República Deontológica Socialdemócrata*. La competencia espiritual representa la excelencia evolutiva en el ser humano, la persona que alcanza este nivel de evolución se encuentra en una dimensión superior que le hace trascender para su interés personal y hacia el *Bien Común*.

“Según un nutrido grupo de pensadores evolucionistas, la espiritualidad indica un grado de excelencia en la cadena evolutiva, un salto cualitativo que permite al ser humano tener conciencia de su existencia, tomar distancia de la realidad, preguntarse por el sentido de su vida, valorar sus actos, proyectar su futuro, ser, en definitiva, el soberano de su vida” (Ibídem: 48-49).

Educación en la espiritualidad conlleva una serie de requerimientos por parte del educador y de unos beneficios en el educando que están en consonancia con nuestra propuesta educativa y de sociedad. El desarrollo de la espiritualidad supone un enriquecimiento interior y desarrollo de la creatividad, fomentar una consciencia crítica y autocrítica, acrecentar la calidad en las relaciones personales, autodeterminación, sentido de los límites y conocimiento de las posibilidades, establecer equilibrio interior, transparencia y receptividad, plantear la vida como proyecto, aumentar la capacidad de sacrificio y vivencia plena del ahora.

Consideramos que Don Lorenzo Milani y los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno son claros exponentes de esta capacidad espiritual, manifiesta en las vidas de ellos y ellas y en su acción educativa y social. Entre las cualidades que determinan la excepcionalidad de estos educadores y que los hace elevarse a una dimensión espiritual, y consecuentemente situarse en una esfera evolutiva de excelencia (perfil del educador

de la *pedagogía personalista comunitaria* y del ser humano de la *República Deontológica Socialdemócrata*), pueden destacarse:

a) Enriquecimiento Interior. El enriquecimiento interior es una de las cualidades más destacadas tanto en Lorenzo Milani como en los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno. Se trata de una riqueza mental sustentada en la confianza en ellos mismos y en la capacidad de sus educandos para protagonizar una verdadera metamorfosis de personalidad. Son personas seguras de su valor, de su opción, de su determinación para cambiar el mundo. Así lo corroboran los antiguos alumnos y alumnas de la Casa-Escuela ante la pregunta de nuestro cuestionario: *¿Ha encontrado diferencias entre los educadores de Santiago Uno y los profesores/maestros de otros centros educativos en los que haya estado? ¿Cuáles?:*

“Las diferencias simplemente son que con un profesor de un instituto está cinco o seis horas a la semana y nunca llegas a coger la suficiente confianza con el pero si con un educador porque pasas muchas horas todos los días con ellos y vives cosas diferentes que ir a clase y estudiar coges confianza con ellos” (Encuestado nº 24).

“Muchas diferencias. La confianza sobre todo porque son psicólogos y te entienden” (Encuestado nº 18)

“Estas más horas con ellos, más confianza, más cercanía” (Encuestado nº 20)

El entusiasmo también es muy característico en la personalidad de Lorenzo Milani y en los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno. Esta energía y fuerza ha posibilitado que la Casa-Escuela Santiago Uno se haga así misma cada día pues no cesa en su mecánica de creación de nuevas líneas educativas y productivas que hacen que la red corporal de la entidad cada vez crezca más y tenga más potencialidad.

Ese entusiasmo nos lo han transmitido los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno en nuestras diferentes visitas a la Casa-Escuela a lo largo del trabajo de investigación. Estas personas constantemente están generando energía para crear significados, dinamizando la vida de los más desfavorecidos para darles más alegría y más vivencias existenciales a través de sus diferentes proyectos (Escuela del Circo, Escuela Viajera, Proyecto Sur de Marruecos: Llenando Escuelas, etc.), siempre buscando cosas diferentes y nuevas soluciones para las distintas problemáticas. Así lo confirma la respuesta de una antigua alumna de la Casa-Escuela Santiago Uno ante la

pregunta: *¿Ha encontrado diferencias entre los educadores de Santiago Uno y los profesores/maestros de otros centros educativos en los que haya estado? ¿Cuáles?:*

“Si muchas veces. Buscando cosas nuevas, nuevas soluciones. Los educadores están todo el día pendiente de los alumnos” (Encuestado nº 21).

Estas cualidades inherentes a los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno determinan la personalidad del educador propio de la *pedagogía personalista comunitaria* y de la persona ajustada a la *República Deontológica Socialdemócrata*. El ser del maestro es lo primero que se transmite a los educandos, por tanto la riqueza interna es a la vez camino de educación y finalidad educativa, pues tanto la amorosidad como la espiritualidad son cualidades necesarias en la personalidad de los educadores de la *pedagogía personalista comunitaria* y a la vez son finalidades educativas para el ser humano de la *República Deontológica Socialdemócrata* y de la *Sociedad del Bien Común*.

Pero Lorenzo Milani y los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno además de la riqueza interna presentan otras cualidades propias a la *pedagogía personalista comunitaria* y de la *República Deontológica Socialdemócrata* que a continuación desarrollamos.

b) Conciencia crítica, autocrítica y dimensión política. Personas con espíritu político, con determinación ante la transformación de la sociedad y del mundo. Seres humanos configurados como protagonistas de sus vidas a través de la acción pública y la condición humana. Ciudadanía comprometida con el *Bien Común*, sustentados por unas virtudes y valores cívicos y espirituales (trascendencia, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, etc.).

Ha quedado reflejado en nuestro trabajo la capacidad crítica y transformativa de Lorenzo Milani. Su mirada y su pensamiento crítico es una de las particularidades más destacadas y resaltadas en su figura. Una persona que luchó hasta el día de su muerte por hacer un mundo mejor a través de la *pedagogía liberadora*. Su crítica era contundente, provocadora, hiriente en muchos momentos, pero siempre agitadora de conciencias. Siempre inculcó a sus educandos la necesidad de mirar con ojos críticos

todo lo que les envolvía para de esta forma transformar la realidad en algo más evolucionado.

Aquí, en este aspecto centrado en la capacidad crítica y la autocrítica hacemos una salvedad a la excepcionalidad de Lorenzo Milani, pues si bien su capacidad crítica con fines transformativos era su bandera y su seña de identidad, su autocrítica era muy limitada. Analizando su obra y las declaraciones de sus ex-alumnos podemos constatar su postura autoritaria, su cesarismo y su despotismo. Para Milani su pensamiento y su acción eran absolutos y concluyentes. Toda crítica hacia su persona y hacia su método educativo era sancionada con un duro y agresivo contraataque. En este aspecto encontramos una de las grandes diferencias de la Casa-Escuela Santiago Uno respecto a la *pedagogía milaniana*, pues la autocrítica es una de las fuerzas de esta institución educativa, autocrítica como mecanismo de evolución y mejora. Esto lo podemos comprobar y constatar en los documentos internos de la Casa-Escuela. Esta es la autocrítica, reflejada en debilidades, que hace la Casa-Escuela Santiago Uno en su “Plan Estratégico 2013-2015”.

- *N7+1- INNOVACIÓN*
 - Dominados por las urgencias.
 - Poco tiempo para la formación.

- *N7- PRESENCIA SOCIAL, IMAGEN*
 - Imagen mejorable con vecinos.
 - “Etiquetas” de nuestros alumnos en los colegios.
 - Riesgo de etiquetarnos como un “Centro de Menores tradicional”.
 - A veces no cuidamos el “detalle”, la presentación de las formas.

- *N5- PERSONAL*
 - Alguna formación más en temas educativos, psicológicos.
 - Acomodo de algunas personas.
 - Se puede mejorar el uso de los recursos por parte del personal.
 - A veces se cometen imprudencias por el alto nivel de riesgo.
 - “Sensación de fragilidad” y miedos (de que pase algo serio).

- *N4- DIRECCIÓN*
 - La Dirección pasa mucho tiempo con los chavales (clases, actividades) que hace que algunas tareas propias se trasladen.
- *N3- ORGANIZACIÓN INTERNA*
 - A veces hay desorganización al abarcar demasiadas cosas.
 - Cuidado del material.
 - Fallos en los canales de comunicación interna.
- *N2- ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*
 - Alto nivel de tensión.
 - Mala educación.
 - Hábitos de higiene mejorables.
- *N1- RECURSOS ECONÓMICOS Y MATERIALES*
 - Falta de estabilidad por temas de subvenciones
 - Instalaciones antiguas y pequeñas

Desde nuestro conocimiento de la Casa-Escuela Santiago Uno podemos decir que la autocrítica que hace esta institución es bastante coherente a su realidad. Debido a la vehemencia de las dinámicas personales de su alumnado y a la complejidad funcional de la Casa-Escuela resulta comprensible encontrar estas debilidades en su dinámica general. Para nosotros la existencia de estos déficits es consustancial a la extraordinaria dificultad de la misión, por ello, entendemos que estas deficiencias representan una mínima parte en relación a las potencialidades educativas y transformativas de la Casa-Escuela Santiago Uno. Refiriéndonos nuevamente a esta capacidad autocrítica, puede parecer inquietante que una institución educativa valore su acción educativa como mala y más cuando nosotros la estamos determinando como referente de educación para una nueva sociedad más evolucionada. A este aspecto hay que matizar que en el informe de debilidades la Casa-Escuela Santiago Uno considera “mala educación” a la imagen que transmiten sus educandos y la Casa-Escuela en general a nivel social; la consideración con la que son tratados y prejuizados desde fuera. Recordemos que estos jóvenes son los “últimos” de la sociedad, y sus conductas, vocabulario, valores, presencia personal, etc. están en discordancia con los patrones de una humanidad cívica y evolucionada a la cual aspiramos en el siglo XXI.

Al contrario de lo que expresa ese informe, la educación que se desarrolla en la Casa-Escuela Santiago Uno nos parece excepcional en su esencia y en sus resultados,

pues que buena parte de sus antiguos alumnos y alumnas manifiesten que la Casa-Escuela Santiago Uno ha transformado su vida y que la institución educativa tenga una lista de espera de reservas de nuevo ingreso muy considerable como alumnos y alumnas en régimen privado dice mucho de la buena educación que allí se desarrolla.

El nivel y la autenticidad de las autocríticas que hemos examinado representan la legitimidad de la Casa-Escuela Santiago Uno. Una institución educativa en constante ejercicio de evolución desde la humildad de su condición. Una entidad que es capaz de transformar la vida de las personas a través de su educación, como hemos podido constatar en las manifestaciones de sus educandos, y paralelamente mostrarse críticos con su acción y obra.

Algo a destacar también por su relevancia en nuestro trabajo es la manifestación por parte de los educandos del impacto a nivel humanístico y personal de la educación de la Casa-Escuela Santiago Uno en sus vidas. La mayoría de los alumnos y alumnas encuestados resaltan los aspectos relacionados con la *pedagogía personalista* como la gran aportación de la educación de la Casa-Escuela en sus vidas. Aspectos como la confianza y la seguridad en uno mismo, la tolerancia y el respeto hacia los demás, el crecimiento personal, el compromiso, etc. son valorados como los tributos más valiosos que han recibido en la Casa-Escuela Santiago Uno. Estos jóvenes no estiman la formación académica y la formación profesional como prioridades educativas, sino la educación humanística y personalista como constructoras de su proyecto de vida.

c) Consideración de la vida como proyecto. El fin supremo de todo proceso educativo es desarrollar al máximo todas las potencialidades de cada persona (cognitivo, espiritual, corporal y social) en relación a la idea que tenemos de ser humano y sociedad. Por tanto, las personas necesitamos definir un fin y cuál es el recorrido para alcanzarlo. Debemos tener un proyecto personal de vida, una mirada hacia el futuro, un plan para definir el porvenir. Aquí es donde la libertad como valor supremo de las personas alcanza su mayor potencial para configurar el proyecto vital de cada ser humano.

Desarrollar la esfera espiritual es parte principal del proyecto de vida de la persona de la *República Deontológica Socialdemócrata*. En esta libertad de configuración se encuentra la grandeza de la condición humana, libertad desde la

originalidad de cada persona para elegir su trayectoria. Pero esta libertad se encuentra muy relacionada con el deber, con el compromiso con la sociedad. Libertad y deber como miembros de un *dualismo* que se hace bienhechor en la responsabilidad social y en el compromiso del uno con el otro. Así la libertad se hace valedora en la mirada hacia lo común de las personas y hacia su individualidad, libertad en *equilibrio dual* con los parámetros cívicos del deber.

Se trata de un proyecto vital desde una encrucijada de posibilidades, ante múltiples opciones y alternativas que dificultan la confección de la coherencia interna entre el pensamiento y la acción, entre el proyecto y la vida real.

Desde una esfera espiritual, la *pedagogía personalista comunitaria* tiene como fin último la consecución de una vida lograda. De esta forma lo enuncia Alejandro Llano en su obra: *La vida lograda* (2003), pues para este filósofo de la Universidad de Navarra la vida lograda está en relación directa con la excelencia y la magnificencia, y la magnanimidad significa grandeza de alma, intensidad vital.

“El camino hacia la vida lograda sale a mi propio encuentro. Si de algo estoy seguro, ya desde ahora, es de que yo soy el protagonista de esa narrativa que me acerca a una plenitud activamente abierta a los demás... La virtud, como excelencia libremente conquistada es la ganancia en intensidad vital que yo añado a mi propia capacidad operativa. Puedo más porque soy más” (Llano, 2003: 12).

Alejandro Llano coincide con el posicionamiento de la *República Deontológica Socialdemócrata* en determinar que la clave última de la vida lograda se encuentra en el amor y la plenitud espiritual dentro y fuera de sí mismo.

“La clave última de la vida lograda no está en el conocer, sino en el querer, en el amor. Mi amor es lo que da una definitiva dirección a mi vida, lo que la logra, lo que la plenifica” (Ibídem: 168).

Creemos poder considerar que tanto Lorenzo Milani como los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno son referentes de proyecto vital de vida y de coherencia interna en su vivir. Nadie como Lorenzo Milani para representar una vida hecha proyecto y un proyecto hecho vida desde la *magnanimidad* del alma, una persona que naciendo en una familia acomodada abandona sus comodidades para posicionarse al lado de los “últimos” de la sociedad, realizando un verdadero “suicidio de clase” para

vivir en plena coherencia entre su pensamiento y vida. El maestro-cura se hace pobre entre los pobres para elevarlos a una condición humana superior. Para ello debe realizar grandes sacrificios, característica básica de la esfera espiritual y de la *República Deontológica Socialdemócrata*, como habitar en una aldea montañosa de la provincia de Florencia (Italia) aislada de la civilización, vivir sin corriente eléctrica, sin calzadas asfaltadas, etc., sacrificios como abandonar la escuela y a sus educandos de San Donato de Calenzano (escuela que tanto esfuerzo le había costado montar y llenar de alumnos y alumnas) para obedecer una orden de sus superiores.

Por tanto, la magnificencia y la excelencia de la persona de la *República Deontológica Socialdemócrata* la situamos en relación al desarrollo y a la madurez espiritual. El camino de la *pedagogía personalista comunitaria* para construir este tipo de sociedad parte de la preeminencia por educadores evolucionados a una esfera espiritualmente madura, pues se educa más con el ejemplo vivo que con la palabra y el discurso.

“El conjunto del arte de la educación tiene que ser regido por el amor, que se percibe en toda medida tomada y no deja lugar al temor. Y el medio más eficaz de la educación no es la palabra adoctrinante, sino el ejemplo vivo sin el cual toda palabra carece de valor” (Urkiza y Sancho, 2006: 116).

Creemos que los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno hacen máxima la interpretación de las palabras de Albert Einstein de: "Sólo una vida vivida para los demás, vale la pena ser vivida"; y la educación que desarrollan está en consonancia con el pensamiento de este erudito de la humanidad, quien determinaba también que (en relación a nuestro proyecto): “que deberían cultivarse en los individuos jóvenes cualidades y aptitudes valiosas para el bien común (...) El objetivo ha de ser formar individuos que actúen y piensen con independencia y que consideren, sin embargo, que su interés vital más importante es servir a la comunidad” (Einstein, 2009: 105).

Los educadores tratados son ejemplos de equilibrio entre razón, emoción y espiritualidad; y su educación así lo representa. Si bien Lorenzo Milani era una persona muy espiritual, otorgaba mucha importancia a la cognición y a la razón en la evolución de la persona; tanta consideración que el trabajo intelectual ocupaba la mayor parte del horario educativo de los educandos. En una carta a un joven sacerdote escrita el

20/05/1959, manifiesta todo su potencial espiritual, y aún así, le expresa su gran estado de equilibrio entre las diferentes capacidades que integran su ser.

“Me alegra que mi libro te haya enseñado algo. Precisamente lo he escrito con este fin de inquietar los espíritus. Tengo que decir que este fin lo he logrado hasta en exceso. Pero además tenía otro que era comunicar el equilibrio que ya he comenzado a disfrutar internamente. Hay quien encuentra el equilibrio adaptándose al ambiente y entonces resulta fácil, pero vil, vulgar y no lo envidiamos. Y hay quien rompe con el equilibrio conformista y se agita por la lectura o la contemplación de injusticias, falsedades o errores y se lanza a discurrir con su propia cabeza, a chocar contra la gente pacífica, contra las costumbres (...) Combativos hasta la última gota de sangre, antes que nada está Dios y luego la Vida Eterna. Un proverbio chino dice: Basta con tener el coraje de sentarse a la orilla del río y esperar; uno u otro día veremos pasar el cadáver de nuestro enemigo. Las circunstancias concretas de cada vida son el lugar privilegiado en el que cada uno debe desarrollarla ante Dios. La importancia de la aceptación ha convertido el destierro en un trono, desde el que se contempla – como un pintor que ha dado con el punto aquel (surrealista) buscando por Breton- el dibujo divino, en el que se disuelven las contradicciones. Lleno de la serenidad de lo eterno” (Corzo, 1981: 140-145).

Tanto los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno como Lorenzo Milani entienden la educación como proceso integral y holístico, que el desarrollo de una de las inteligencias hace evolucionar al resto y que las inteligencias al igual que los diferentes hemisferios cerebrales y las neuronas forman una gran red; de forma que el desarrollo de una de ellas afecta a las otras y viceversa. Por tanto, la concepción de educación de los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno y Lorenzo Milani se soporta desde una consideración holística, la cual integra lo espiritual, cognitivo, social y corporal. Decir también que la única dimensión que Lorenzo Milani trabajaba menos era la corporal, ya que centraba todos sus esfuerzos en lo cognitivo y en lo espiritual, dejando el desarrollo de la dimensión corporal al funcionar cotidiano de los jóvenes fuera de la escuela. En la Casa-Escuela Santiago Uno si se desarrollan todos los ámbitos equilibradamente, apreciándose en el horario de la Casa-Escuela actividades y atenciones a todas las dimensiones que componen la persona.

La dimensión emocional es muy trabajada y desarrollada en la Casa-Escuela Santiago Uno, bien porque los educandos son personas emocionalmente muy deficientes y porque los educadores deben tener una gran fortaleza emocional para no dejarse “secuestrar” por la parte más emocional del cerebro, ya que los principales conflictos que acontecen en la Casa-Escuela son debidos a la falta de control emocional

por parte de los alumnos y alumnas, a la incapacidad para detectar e identificar sus emociones, y al control y exteriorización de estas. Por ello, la educación emocional es muy tratada en la Casa-Escuela, consiguiendo grandes logros con el alumnado. Así lo manifiestan algunos de ellos en los cuestionarios que le hemos pasado al responder: *¿Qué es lo que principalmente ha aportado Santiago Uno en su vida?*

“Relaciones con las personas, expresar las emociones” (Encuestado nº 21)

“Tranquilidad, autocontrol, reflexión sobre las diferentes situaciones que se presentan en la vida, autoestima, superación, crecimiento personal, ser capaz de llevar a cabo cualquier cosa que me proponga” (Encuestado nº 22).

Existe un programa específico para el tratamiento del aspecto emocional con la finalidad de que los chicos y chicas adquieran un progresivo control sobre sus estados emocionales y conductuales. Se trabaja desde el “Modelo Terapéutico Constructivista centrado en Soluciones” y desde la técnica de “Educar en Caliente”. Ambas metodologías buscan el control emocional y la regulación de las emociones desde diferentes dimensiones: la “Educación en Caliente” desde la provocación y el modelo terapéutico desde la conversación y la reflexión.

La trascendencia hacia lo común, hacia el servicio a los más necesitados es uno de los valores más definitorios de los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno y de Lorenzo Milani. La personalidad de estos educadores se fragua en la atención solidaria al desfavorecido y al “último” de la sociedad, en la finalidad de elevarlos a un nivel superior. Son verdaderos modelos de entrega a los demás, de servicio a la comunidad y al necesitado, y de atención al *Bien Común*. En relación a nuestra investigación los antiguos alumnos de la Casa-Escuela también expresan claramente esta capacidad de los educadores del servir constantemente:

“Ganas de trabajar por los demás, dedicación, competencia, lealtad, humildad, paciencia.....No son ni mejores ni peores que otras personas, cada uno tiene sus virtudes y sus fallos, pero eso sí son personas altamente motivadas y con ganas de darlo todo por los chavales” (Encuestado nº 16).

Otro aspecto común entre los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno y Lorenzo Milani está relacionado con el vivir de forma austera. Milani ofreció su vida y su persona a los demás desde la más absoluta austeridad. Su vida estaba encarnada en

una suprema pobreza material y en una gran riqueza espiritual. El alimento orgánico y espiritual eran sus únicas necesidades para vivir. Espiritualidad nutrida desde su proyecto educativo y desde la elevación de los más desfavorecidos.

Los educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno también tienen en la austeridad su máxima de vida. Tal es así que entre sus finalidades básicas (publicadas en su página web) destaca en el apartado *¿Queremos contribuir?:*

“A un modelo de persona a la que le guste hacer el BIEN sin condiciones, que sepa ser feliz viviendo austero. Que habiendo obtenido una verdadera cultura, se comprometa socialmente, adquiera una responsabilidad en el trabajo y logre un espíritu crítico” (v. en <www.casaescuelasantiagouno.es>).

La austeridad está expresa en la tónica general del día a día en la Casa-Escuela Santiago Uno. Podemos ofrecer multitud de testimonios para justificar esta proposición pero quizás lo más notorio para mostrar la austeridad de la Casa-Escuela puede ser revelar el perfil de las salidas del Proyecto: Escuela Viajera. Las salidas por Europa suelen ser en autobús litera, con comidas preparadas en la Casa-Escuela y estancias en albergues y camping. Cuando hablamos de austeridad nos referimos a que viven con lo mínimo con que se puede garantizar una vida digna. Así, la comida es rica, equilibrada y variada pero sin lujos; las pertenencias materiales de los jóvenes son las mínimas para realizar todas las actividades programadas por la Casa-Escuela y los recursos didácticos y mobiliarios son básicos.

Frente a la austeridad, nos encontramos una gran variedad y número de actividades y proyectos. La riqueza de la Casa-Escuela Santiago Uno es considerable al contemplar en su funcionar una gran multitud de proyectos, planes, talleres, salidas, etc. que enriquecen considerablemente las vidas de las personas que allí viven. De esta forma los educandos tienen una experiencia muy rica en diversidad de salidas, actividades, valores, talleres. No obstante, todas estas son proyectadas y desarrolladas de forma austera²²⁴.

²²⁴ Como prueba de esta aserción traemos a colación la salida que hicieron los educadores y educandos de la Casa-Escuela Santiago Uno al Rocío y a Sevilla los días 2 y 3 de junio de 2012 invitados por nosotros. Vinieron desde Salamanca hasta Sevilla en cuatro furgonetas. Ello conllevó que nueve personas viajaran en cada furgoneta durante aproximadamente seis horas y de madrugada. Cuando llegaron a Sevilla eran las siete de la mañana del sábado y a las ocho iniciamos la ruta de senderismo desde Villamanrique de la Condesa hasta el Rocío a través de la Raya Real (un camino arenoso y de dureza elevada). Llegamos al

Relacionado con el valor de la austeridad, a nivel de madurez espiritual, se experimenta y desarrolla en la Casa-Escuela Santiago Uno el valor de la tolerancia. La tolerancia la podemos contemplar en la Casa-Escuela empezando por compartir habitación con personas desconocidas, procedentes de lugares muy dispersos, de diferentes razas y clases sociales, etc. y viviendo en una familia de aproximadamente cien miembros, en la que cada uno tiene gustos televisivos distintos (y solo hay una televisión), con actividades de ocio dispares, con una gran multiculturalidad y diversidad de personalidades. Como testimonio, estas apreciaciones de algunos de los ex-alumnos de la Casa-Escuela a las cuestiones: *Señale los aspectos positivos de la Casa-Escuela y ¿qué es lo que principalmente le ha aportado Santiago Uno en su vida?*

“Te enseñan a convivir con gente de otras culturas que a lo mejor en otros sitios no lo ven apropiado” (Encuestado nº 14).

“Conocer a mucha gente de diferentes lugares y razas” (Encuestado nº 18).

“Respeto a los demás sean de donde sean” (Encuestado nº 16).

El ser tolerante y austero es un fin prioritario en la educación y en el vivir de la Casa-Escuela Santiago Uno. Podemos corroborar que los educandos y educadores que en la Casa-Escuela viven y conviven lo hacen desde una filosofía de austeridad y tolerancia notable como indica su propósito y finalidad primera: *vivir feliz desde la austeridad y haciendo el Bien*.

Desde la base de la amorosidad y la espiritualidad, la empatía es una de las inteligencias más desarrolladas tanto en los educadores de la Casa-Escuela Uno como en Lorenzo Milani. Empatía como sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra, compasión por otros como reacción a su sufrir.

Con toda probabilidad estriba el éxito de la pedagogía milaniana y de la Casa-Escuela Santiago Uno en la gran capacidad empática de estos educadores. Lo que más destacan los antiguos alumnos de la Casa-Escuela en cuanto a la educación allí

Rocío sobre las 15: 00 h., se procedió al almuerzo y después marcharon a la playa. Por la noche el hospedaje fue en la casa que la Hermandad del Rocío de Umbrete tiene en la aldea del Rocío. El almuerzo del sábado fue ofrecido por nosotros, pero la cena del sábado, el desayuno y el almuerzo del domingo se hizo con los alimentos que traían desde Salamanca. La noche del sábado al domingo durmieron en sacos de dormir y la vuelta hacia la Casa-Escuela se produjo el domingo por la tarde. Con este testimonio reflejamos la austeridad de sus actividades, las incomodidades que comportan y el vigor que conllevan.

desarrollada es el acercamiento afectivo por parte de los educadores hacia ellos y ellas. Es a considerar como muchos de los encuestados resaltan sobre todas las cualidades de los educadores su capacidad empática, su facilidad para escuchar y hablar con el que sufre.

“Saben escuchar y dar buenos consejos, saben convencer tocando la parte más sensible y honda de las personas, son cariñosos y acogedores, comprensivos, amables, humanos y humanistas, pero son inflexibles cuando hay que corregir situaciones erróneas o límites. Si me tenían que reprender no les dolía en prendas hacerlo de una manera absolutamente firme. Sin embargo en los bajones siempre estaban a mi lado y siempre tenían al punto un abrazo, una palabra amable, una caricia” (Encuestado n° 22).

“Ayudan a los que se encuentran mal y hablan contigo. Te dan consejos sobre lo que está bien y lo que está mal. Tienen mucha paciencia. Ayudan a las familias a entender el comportamiento de sus hijos y poner soluciones. Son comunicativos” (Encuestado n° 23).

“Saben hablar con los alumnos. Entienden mejor a los alumnos” (Encuestado n° 20).

“Mucha psicología, te ayudan a buscar soluciones a los problemas. Aunque no se lo digas ellos se dan cuenta” (Encuestado n° 21).

Los antiguos educandos de la Casa-Escuela Santiago Uno lo que más destacan, al responder las cuestiones sobre las cualidades de los educadores de la Casa-Escuela es su riqueza humanística y la relación afectiva que construyen con el alumnado. Humanismo relacionado con la transmisión de valores como la responsabilidad, solidaridad, tolerancia, humildad y paciencia desde el ejemplo personal y no desde el discurso. Se afianza una relación afectiva desde la capacidad empática, sintiendo y participando afectivamente con la persona que sufre, acompañándola en su dolor y aliviándola en su necesidad. Estos rasgos representan el perfil de la persona espiritualmente madura y de la ciudadanía de una *República Deontológica Socialdemócrata*, aspectos vinculados a un nivel de excelencia evolutiva.

Como expresa Talk Force (2010) en su obra: *Spiritual care in palliative care*, la espiritualidad es dinámica, no es algo cerrado y estático.

“La espiritualidad es la dimensión dinámica de la vida humana que concierne al modo a través del cual la persona (individuo y comunidad) experimenta, expresa o indaga el sentido de su existencia” (Force en Torralba, 2012: 52).

La espiritualidad requiere apertura de mentalidad, un pensamiento abierto y crítico que acepte diferentes enfoques y posicionamientos. La persona espiritualmente madura sinteriza desde su gran inteligencia analítica y reflexiva los fundamentos de todas las doctrinas y paradigmas, siendo capaz de armonizar la creencia y la ideología tradicional y dada con su visión más personal. Este individuo es capaz de integrar la costumbre y la evolución, lo conocido y lo desconocido. Estas personas no tienen miedo al riesgo y son capaces de aprender a pensar más allá de lo que está delante. Están constantemente replanteándose y cuestionándose sus ideas y creencias. Piensan que todo está conectado y se anticipan al futuro.

Lorenzo Milani fue un visionario del futuro que a mediados del siglo XX fue consciente de la importancia de la evolución personal desde una noción nacional y local hacia un *ser cosmopolita*. Para ello educó a sus alumnos, para ser ciudadanos del mundo, para que pudieran aprehender la sabiduría de las diversas culturas y países, para flexibilizar su mentalidad y hacerla más plástica y funcional. No tuvo miedos para enviar a sus educandos a diferentes partes de Europa y convencer a sus familias para tan arriesgado proyecto en aquellos tiempos en los que la vida era tan circunscrita a lo local y a una identidad concéntrica. Él estaba convencido que de esta forma sus educandos dominarían la palabra desde distintas lenguas, con apertura de espíritu y mayores posibilidades de movimiento laboral, encontrándose bien en un espacio heterogéneo, ante lo diferente, respetando y teniendo interés por la diversidad y por la construcción de un mundo más igual y evolucionado.

Ser cosmopolita, es el perfil de persona de la *República Deontológica Socialdemócrata*. Un ser humano que en su diversidad se siente perteneciente a una única comunidad, basada en unos valores compartidos. Cosmopolita conlleva diversidad y unidad, localidad y globalidad, capacidad para trascender a un espacio total, la consideración “tanto de lo uno como lo otro” y un *equilibrio dual* entre las diferentes partes de una realidad. El *ser cosmopolita* está en relación con una ciudadanía comprometida con la igualdad y la libertad, que tiene en los derechos y en los deberes establecidos democráticamente su razón de existir.

La Casa-Escuela Santiago Uno es referente en educación para una ciudadanía cosmopolita. En la Casa-Escuela conviven personas de diferentes nacionalidades, de distintas culturas y religiones, con diversas costumbres, pensamientos y tradiciones. En este caso, la diferencia es vista como oportunidad de enriquecimiento, y en un clima de tolerancia y respeto cada individuo aporta sus saberes, sus conocimientos y los rasgos culturales de su particularidad. Los jóvenes procedentes de Marruecos comparten con los integrantes de la Casa-Escuela las costumbres de la cultura musulmana, entre ellas la matanza del cordero, Valter De Paula (Tartaruga) enseña y aporta a la Escuela del Circo la Capoeira brasileña, José Miguel Sánchez (Romo) transmite los conocimientos de sus mayores en cuanto a la elaboración y preparación para el consumo de la aceituna de mesa, etc. De esta forma, se nutren todos en interacción, se conectan a una misma dimensión más amplia y fértil.

Muy importante también en la Casa-Escuela Santiago Uno, en relación al cultivo del *ser cosmopolita*, es la “Escuela Viajera”. El principio y la finalidad de este proyecto emanan de la filosofía y de la pedagogía de Milani. Llevar a los educandos al mundo a conocer y experimentar la diversidad, esto se hace crucial en la educación desarrollada en la Casa-Escuela. Esta experiencia proporciona una gran cantidad de *valor-bien* al alumnado, y especialmente a los alumnos y alumnas de esta institución, pues la mayoría al tener una procedencia familiar muy limitada en todos los aspectos (emocional, social, cognitiva, espiritual, económica, cultural, etc.), no conocen prácticamente ningún espacio distinto al de su lugar de origen y de esta forma pueden conocer las ciudades europeas más importantes con sus monumentos y peculiaridades. Pero, sobre todo, estos viajes al extranjero les hacen reflexionar sobre las grandes oportunidades que brinda el mundo, sobre las diferentes formas de vivir la vida en función a la cultura del país, y de la importancia de estar cultivados y formados para manejarse en un mundo complejo y diverso.

La finalidad de la “Escuela Viajera” es uno de los legados de la pedagogía miliniana, la cual se sigue desarrollando en la Casa-Escuela Santiago Uno con la misma intencionalidad con la que la proyectó Lorenzo Milani. Además de la educación a través de la experiencia viajera hemos encontrado muchos rasgos de la pedagogía de Milani en esta institución educativa. Podemos confirmar que al igual que hacía Lorenzo Milani en su escuela de Barbiana, en la Casa-Escuela Santiago Uno se realizan varias

Asambleas al día para tratar y decidir aspectos de índole convivencial y educativos. Se realiza también el encuentro periódico con personalidades procedentes de diferentes ámbitos profesionales para preguntarles y así desarrollar una actitud crítica y un dominio de la palabra, bajo la denominación: *Dejarse Preguntar*. Pero sobre todo, la marca más definitoria de la pedagogía de Milani, que se desarrolla en la Casa-Escuela, es la *Educación a Tiempo Completo*, educación integral y global como mecanismo de elevación de los “últimos”, de los más desfavorecidos a un nivel superior.

Creemos, al igual que Lorenzo Milani y que Paulo Freire, que la forma más discriminatoria de atender a los miembros más necesitados cultural, social, económica y espiritualmente de la sociedad es tratarlos a todos por igual, ofreciéndoles una educación en igualdad de oportunidades. Nuestro postulado defiende que la *pedagogía personalista comunitaria* debe ofrecer un sistema educativo compensado en recursos (humanos, económicos, didácticos, etc.) y en tiempo a las necesidades de los educandos. Es evidente que el alumnado que en su familia reciba una educación espiritualmente madura, con una gran estimulación a nivel corporal, cognitivo, musical, social, intrapersonal, emocional y espiritual no necesita la misma dedicación de recursos y de tiempo por parte del sistema educativo formal que aquella persona la cual esté inserta en un contexto familiar muy limitado en capacidades y facultades educacionales. Por tanto consideramos que las personas con más necesidades (afectivas, cognitivas, emocionales, económicas, espirituales, etc.) deben tener una oferta educativa más integral y a más tiempo completo que aquellas que su educación y socialización primaria sea más rica y fértil.

Determinamos así que este razonamiento es lo suficientemente evidente para justificar una transformación a nivel educativo en nuestras sociedades desarrolladas para reducir así los niveles de desigualdad y exclusión social. Creemos que después de muchas décadas considerando al sistema educativo como el principal motor de desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, y evidenciando en estos momentos grandes desigualdades sociales, es el momento de apostar por prácticas educativas más inclusivas, en sintonía a la *pedagogía personalista comunitaria* y a la pedagogía de la Casa-Escuela Santiago Uno, por su efectividad contrastada como mecanismo de lucha a favor de los desfavorecidos.

Pero también estimamos que si los valores de la *República Deontológica Socialdemócrata* son los más idóneos para una *Sociedad del Bien Común*, necesitamos educar para ella, y como dice Claudio Naranjo en su obra publicada en el 2010, es necesario “*Cambiar la educación, para cambiar el mundo*”²²⁵. Una vez alcanzado este nivel de reflexión y análisis global, entendemos que el cambio del sistema educativo no debe estar orientado solamente a los más desfavorecidos, sino que también se hace necesario transfigurarlos a nivel general para toda la ciudadanía. Asimismo queremos dejar constancia que esta reforma no debe de afectar a la esencia ni a las finalidades básicas de nuestro sistema educativo actual, ni a su estructura, ni a su currículum (como las reformas que hemos soportados en todos estos años). Si bien creemos que desde las finalidades explícitas del actual sistema educativo y sobre su estructura actual podemos transformar la cultura educativa de la sociedad en general, ya que los principios y las finalidades principales de nuestras últimas normativas educativas coinciden con la idiosincrasia de la *República Deontológica Socialdemócrata*:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

“Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los

²²⁵ “Difícilmente podemos esperar un mundo mejor sin cambiar nuestra educación, tornándola en algo relevante para el desarrollo psico-espiritual. El ambiente de las escuelas es incompatible con una expresión plena de la humanidad y que no favorece el manifestar sus capacidades, como si el sistema estuviese reñido con la conciencia. El fracaso de la educación es la mayor tragedia de nuestro tiempo” (Naranjo, 2010: 193).

derechos y libertades fundamentales” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Por tanto, partimos de la tesis de que la sociedad propia del mundo neoliberal y globalizado necesita un cambio de cultura educativa; una transfiguración de contingencias y de expectativas (no de estructuras, ni de finalidades, ni contenidos implícitos) pues el sistema educativo en general y su enfoque es incompatible con una expresión plena de la humanidad y con el desarrollo de la *Sociedad del Bien Común* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*.

La nueva proyección educativa que proponemos va en la línea de la *pedagogía personalista comunitaria* y de la perspectiva educativa de la Casa-Escuela Santiago Uno. La transformación educativa se hace necesaria a varios niveles y prioridades. Así, en un primer nivel de transformación, y para los educandos procedentes de una cultura familiar rica y que presentan un desarrollo evolutivo y académico adecuado, los cambios solo le afectarían en la reorientación del sistema educativo hacia parámetros más humanísticos y enfoques de funcionamiento *Mixtos*. En un nivel transformativo superior, estaría la educación ofrecida a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y en situación de riesgo o exclusión social. Para estos educandos el sistema educativo debe realizar un gran esfuerzo en todos los ámbitos (recursos humanos, económicos, didácticos, etc.) y debe ofrecerles una *Educación a Tiempo Completo* y una oferta educativa en sintonía a la educación proyectada en la Casa-Escuela Santiago Uno (educación integral); de esta forma los “últimos”, los más desfavorecidos tienen una compensación del sistema educativo en relación a sus necesidades.

Para concretar lo expuesto anteriormente, precisamos que el sistema educativo formal desde una *pedagogía personalista comunitaria* y para la *República Deontológica Socialdemócrata* se fusionara con la educación no formal y la informal, y funcionara como la Casa-Escuela Santiago Uno, es decir, desde su oferta de educación formal ofrecería una formación orientada al desarrollo de la inteligencia cognitiva, intelectual, social y profesional y desde la educación no formal e informal se cultivarían de forma transversal a través de todos los proyectos y planes. El quid de la cuestión será ofrecer de forma obligatoria como educación no formal e informal una *Educación a Tiempo Completo* al alumnado con dificultad de aprendizajes o riesgo de exclusión, y la misma educación de forma voluntaria para el resto de educandos. Con este método se le está

dando más al que más lo necesita. Entendemos que a mayor necesidad educativa mayor exigencia y más considerable respuesta habrá por parte de la educación formal y no formal. De este modo el sistema educativo funcionaría igual que la Casa-Escuela Santiago Uno. Tendría su sistema de educación formal acorde con la legislación actual y paralelamente funcionaría un programa de educación no formal para aquellas personas que lo precisasen.

Para esta ambiciosa y compleja misión, el Estado no puede funcionar aislado y soportando toda la carga del sistema. Se hace necesario una colaboración estrecha entre Estado, mercado y ciudadanía. Todos bajo el eslogan: *tanto lo uno como lo otro* deben unir sus fuerzas para el beneficio común. Para ofrecer una *Educación a Tiempo Completo* es necesaria una respuesta integral y compleja a nivel de comunidad. Creemos que la “Comunidad de Aprendizaje” resulta ser la forma más apropiada para llevar a la práctica este tipo de educación tan intrincada y sistémica. Una educación que implica a Estado, administraciones autonómicas y locales, mercado, ciudadanía, y Tercer Sector.

En este caso, la *pedagogía personalista comunitaria* y la *República Deontológica Socialdemócrata* tienen su enfoque de desarrollo dese la *Tercera Opción*, un sistema Mixto de *equilibrio dual*, en el que todas las posibilidades conviven en interacción mutua. Como evidencia y testimonio de nuestro planteamiento hemos analizado en profundidad a lo largo de nuestro trabajo de investigación la Casa-Escuela Santiago Uno, presentándola como modelo de *pedagogía personalista comunitaria*; la cual, desarrolla una educación centrada en los valores de la *Sociedad del Bien Común* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*, dándose al unísono la educación formal, la no formal y la informal, la financiación pública y la privada, la competitividad y la cooperación, la educación humanística y la formación profesional, y por supuesto, la transformación de la sociedad a través de la elevación de los “últimos” a una categoría superior.

CAPÍTULO 9

Casa-Escuela Santiago Uno: “Facta Non Verba”

Para concluir nuestro trabajo de investigación hemos determinado compendiarlo con el término “*Facta Non Verba*”, pues la Casa-Escuela Santiago Uno son más hechos que palabras.

Conscientes de la pretensión excesivamente ambiciosa de nuestro propósito, la creación de una *República Deontológica Socialdemócrata* desde una *pedagogía personalista comunitaria*, apoyamos nuestra intención en la evidencia “*Facta Non Verba*” de la Casa-Escuela Santiago Uno. Una institución educativa que cumple en su totalidad con los parámetros de una *pedagogía personalista comunitaria*, que tiene como fin principal hacer un mundo mejor desde la elevación de los “últimos” y la transformación social hacia una *República Deontológica Socialdemócrata*.

Se ha verificado a través de nuestro estudio como la Casa-Escuela Santiago Uno desarrolla sus intenciones fundacionales en la vida misma a través de la acción con los más desfavorecidos de la sociedad. Como sus finalidades representan la esencia de la *Sociedad del Bien Común* y de la *República Deontológica Socialdemócrata*, educando para un modelo de persona a la que le guste hacer el BIEN sin condiciones, que sepa ser feliz viviendo austero, que habiendo obtenido una verdadera cultura, se comprometa socialmente, adquiriendo responsabilidad en el trabajo y logrando un espíritu crítico.

Hemos constatado como la Casa-Escuela Santiago Uno representa la *pedagogía milaniana* y la *pedagogía del amor*, creando un ambiente sano de familia, en la que hay mucho amor, ayuda, compromiso, confianza y tolerancia; con una educación a “tiempo completo” e individualizada; donde se aprende a tomar decisiones y solucionar problema en asamblea, a través del dominio de la palabra; compensando a los jóvenes socialmente desfavorecidos, *dando la mejor educación a quien tiene que realizar un gran esfuerzo desde pequeño para poder vivir*.

Como se ha enunciado a lo largo del trabajo, si queremos crear un mundo mejor, es necesario cambiar la educación; y nuestra propuesta para ello, es evolucionar hacia una *República Deontológica Socialdemócrata* desde una *pedagogía personalista comunitaria*. Pero no solo se debe trabajar desde la educación, se hace necesario e

imprescindible introducir cambios en multitud de aspectos sociales, económicos, productivos, culturales, etc. Necesitamos avanzar y trascender desde la “sociedad laboral” hacia la “*sociedad del Bien Común*”, a una “vida lograda” que es la dimensión evolutiva suprema de la condición humana, la esfera espiritual. Esta transformación requiere el replanteamiento de nuestras vidas a nivel personal y social, cambios en nuestro vivir inmediato y futuro, intención y sobre todo el anhelo por un mundo más humano y más justo.

Existen ya muchas iniciativas y proyectos que ofrecen otras opciones y alternativas a nuestras formas convencionales de vivir en las dinámicas neoliberales, como el “comercio justo”, la “economía del bien común”, las “comunidades de aprendizaje”. Transformaciones a gran escala y reajustes en niveles menores, cambios globales y en el ámbito local, en la empresa y en lo personal, en la educación y en la industria, en la acción y en los valores. Todo se hace importante en el evolucionar del ser humano y del mundo en general. Esta es la premisa de la *República Deontológica Socialdemócrata*, desarrollar y hacer crecer lo dado.

Nosotros hemos evidenciado como la Casa-Escuela Santiago Uno evoluciona constantemente sobre su ser, haciendo cosas diferentes a la norma establecida, insertándose en los parámetros de la *República Deontológica Socialdemócrata*, no solo trabajando a favor de la transformación social y haciendo una educación completamente distinta al sistema educativo ordinario, sino también en aspectos mínimos como valorar el compromiso social y la trayectoria personal de voluntariado de las personas candidatas a cubrir un puesto de trabajo.

Por tanto, los desafíos de este nuevo milenio obligan a los gobernantes, investigadores, académicos, y sobre todo a la ciudadanía en general a buscar nuevos axiomas de apertura humanizadora. Este es el empeño de nuestro esfuerzo futuro, trabajar para concretar y desarrollar la *pedagogía personalista comunitaria* y la *República Deontológica Socialdemócrata* en hechos ciertos y consumados.

Por último, no nos resistimos a finalizar sin de dejar constancia nuevamente del extraordinario trabajo que ha realizado la directora de esta tesis doctoral D^a Virginia Guichot Reina, así como nuestra gratitud por habernos inspirado y estimulado a desarrollar esta apasionante misión.

Bibliografía

- AAVV: *Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años*. Barcelona: CISS (WOLTERS KLUXER).
- Acevedo, J. (et al.). (2011): *Ética y humanismo en la educación*. México. Editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Aranguren, L. A. (2001). *Vivir es comprometerse*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana. (1996, 2008). *Carta a una Maestra*. Madrid: PPC.
- Abad, J. (2003). *La agrupación solidaria*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Abbagnano, N. y Visalberguhi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Asesio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro.
- Batús y Carreras, V. J. (1862): *El trivio y el cuadrivio o la nueva enciclopedia. El cómo, cuándo y la razón de las cosas*. Barcelona: Imprenta de la Viuda e hijos de Gaspar.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La Europa cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Belenguer, E. (2002). *Hacia una pedagogía del personalismo comunitario*. Madrid. Fundación Emmanuel Mounier.
- Bentham, L. (1835). *Deontología o ciencia de la moral*. Valencia: Librería de Mallen y Sobrinos.

- Beres, A. y Vega, B. (2000). *Tercer sector y su entorno: introducción al sector no lucrativo en España*. La Coruña: Fundación Foro Permanente Gallego-Iberoamericano de la Salud.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cabra de Luna, M. A. (et al.) (1993). *El Sector Privado no Lucrativo en España*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Calo, J. R. y Barcala, D. (1987). *El pensamiento de Jacques Maritain*. Madrid: Cincel.
- Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, V. (2005). *La voluntad de vivir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, V. (2010). *Creer en la educación: la asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperativo legal*. México: Siglo veintiuno de España.
- Catalán, M. (1994). *Pensamiento y acción: la teoría de la investigación moral de John Dewey*. Barcelona: PPU.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza.
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casa-Escuela Santiago Uno. (1996). *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol I, La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Cordero, J. A. (2008). *Socialdemocracia republicana: hacia una formulación cívica del socialismo*. Barcelona: Montesinos.
- Colom, A. J. y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Coromoto, M^a L. (1988). *Humanismo, transhumanismo y personalismo. Bases históricas y teóricas para la configuración de un modelo radical en educación*. Universidad de la Laguna.

- Corzo, J. L. (1981). *Lorenzo Milani, maestro cristiano. Análisis espiritual y significación pedagógica*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cruz, M. (2002). *El siglo XX. Historiografía e historia*. Universidad de Valencia.
- Damasio, A. (2008). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Davison, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro: claves para modificar nuestras actitudes y reacción*. Barcelona: Destino.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación*. Madrid: Santillana.
- Del Pozo, M^a del M. (de.)... et al. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- De Moraes, D. (coord), (2007). *La sociedad mediatizada*. Barcelona. Gedisa.
- Díaz Lavado, J. M. (2001). *La Educación en la Antigua Grecia*. Almendralejo: Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas.
- Domínguez, J. y Feito, F. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Eckhart, T. (2009). *Un nuevo mundo ahora*. Barcelona: Debolsillo.
- Einstein, A. (2009). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Innova.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común: un modelo económico que supera la dicotomía entre capitalismo y comunismo para maximizar el bienestar de nuestra sociedad*. Barcelona: Deusto.
- Fernández García, T. y Sánchez, M. (2001). *Estado de bienestar y socialdemocracia: ideas para el debate*. Madrid: Alianza.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- Fernández Enguita, M., Souto, J. M. y Rodríguez, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la institución educativa*.
- Fernández Enguita, M., Mena y L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa.
- Fernández Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.

- Fritz, M. (2009). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Freedeen, M. (2013). *Ideología: una breve introducción*. Santander. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Freire, P. (1975). *Educación liberadora*. Madrid: Zero.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paídos.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1984). *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1985). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Esplai, (2007). *Educación y Ciudadanía*. Barcelona: Fundación Esplai.
- Fundación Esplai, (2009). *Ciudadanía y Globalización. Una reflexión desde el Tercer Sector*. Barcelona. Fundación Esplai.
- Fundación Esplai, (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social*. Barcelona: Fundación Esplai.
- Galbraith, J. K. (1972). *El capitalismo americano: el concepto del poder compensador*. Barcelona. Ariel.
- Galbraith, J. K. (2007). *La sociedad opulenta*. Barcelona. Ariel.
- García Areito, M. Ruiz Corbella, M. y García Blanco, (2011). *Claves para la educación*. Madrid: Narcea.
- García Domingo, G. (2004). *Lorenzo Milani*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- García Montalvo, J. Y Peiró, J.M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral: observatorio de inserción laboral de los jóvenes 2008*. Madrid: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Garrote, J. (2001). *Día a Día en la Casa-Escuela Santiago Uno*. Salamanca.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2000). *Un mudo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giroux, H. (1900). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Garza, Ana M^a. (2009). *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- González Márquez, F. (2013). *En busca de respuestas: el liderazgo en tiempos de crisis*. Barcelona: Debate.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistema.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guichot, V. (2013). *Reconstruir la ciudadanía*. Madrid: Dykinson.
- Hamer, D. (2006). *El gen de Dios: la investigación de uno de los más prestigiosos genetistas mundiales acerca de cómo la fe está ordenada por nuestra biología*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Hellinger, B. (2011). *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Jarre, D. (1994). *La Europa de los Ciudadanos. Un proyecto de sociedad civil. El papel de las asociaciones y de las organizaciones de voluntariado*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Jerez, A. y Revilla, M., (1997). El Tercer Sector. Una revisión introductoria a un concepto polémico. En Jerez, A. (Coord.): *¿Trabajo Voluntario o Participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid: Edit. Tecnos.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Jordán, J. y García Reche, A. (1995). *Política Económica*. Valencia: Trant lo Blanch.
- Kotulak, R. (1996). *Inside the Brain*. Kansas City: Editorial Andrews and McMeel.
- Lázaro, L. M. (2001). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y en América Latina*. Universidad de Valencia.
- López de Aguilera, J., García Roca, M., Marchioni, M., Puche, S., Gil, V., Renes, O. Arnanz, E. (1990). *El voluntariado en la acción sociocultural*. Madrid: Editorial Popular.

- Llano, A. (2003). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Mañú, J. M. y Gayarrola, I. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Martí, M. (1984). *El maestro de Barbiana*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Martínez Herrera, H. (2013). *Vivir con felicidad*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Maritain, J. (1993). *La Educación en la encrucijada*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Marz, F. (1983). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sigueme.
- Marx, C. y Engels, F. (1987). *Manifiesto comunista*. Madrid: Endymion.
- Max van Manen, (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcenola: Paidós.
- Mclaren, P. y Jaramillo, N. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del Imperio: hacia un nuevo humanismo*. Madrid: Popular.
- Mclaren, P. y Lankshear, C. (2007). *Política de liberación: sendas de Freire*. Xátiva: Ediciones del Crec: Denes.
- Milani, L. (1975). *Maestro y Curo de Barbiana. Experiencias Pastorales*. Madrid: Marsiega.
- Montagut, T. (coord.); Imanol Zubero... (et al.). (2003). *Voluntariado: la lógica de la ciudadanía*. Barcelona: Ariel.
- Mordago, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2004, 2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger, E. Domingo, R., (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morin, H. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona: Herder.

- Naranjo, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: Ediciones La Llave.
- Naredo, J. M. (2006, 2010). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social: más allá de los dogmas*. Madrid: Siglo XXI.
- Naredo, J. M. y Carpintero, O. (2002). *El balance nacional de la economía: (1984:2000)*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros Confederadas para la Investigación Económica y Social.
- Navarro, V. (2004). *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- Negrín, O. y Ciordia, J. (2007). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Olvera García, A. (2009). *El éxito es tu historia. Pedagogía del siglo XXI*. México: Editorial Grupo Cudec.
- Palmowski, J. (1998). *Historia Universal del siglo XX*. Madrid: Editorial Complutense.
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. Editorial CCS.
- Paniagua, J. (2010). *Breve historia del socialismo y del comunismo*. Madrid: Ediciones Nowtilus.
- Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A. I., Martínez, M., Tey, A., Essombra, M. A. y González, T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octoedro.
- Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática: de los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- Prats, J. (2001). *Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. I congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de la política educativa*. Madrid: Morata.
- Puelles, M. (2009). *Una historia de la educación en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ramonedá, J. (2012). *La izquierda necesaria*. Barcelona: RBA Libros.

- Ramonet, I. (2012). *La catástrofe perfecta: crisis del siglo y refundación del porvenir*. Barcenola: Icaria DL.
- Ramonet, I. (2009). *La crisis del siglo: el fin de una era del capitalismo financiero*. Barcelona: Icara.
- Ramonet, I., George, S., Petrella, R. y Shiva, V. (2004). *Los desafíos de la globalización*. Madrid: Ediciones Hoac.
- Rodríguez Cabrero, G. y Codorniu, M. (1996). *Las entidades voluntarias en España*. Madrid. MTAS.
- Rodríguez Cabrero, G. y Sotelsek, S. (2002). *Apuntes sobre bienestar social*. Alcalá de Henares (Madrid): Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Romero, A. (2002). *Globalización y pobreza*. Universidad de Nariño.
- Romero, G. y Caballero, A. (2009). *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Alertes educación.
- Russell, B. (2004). *La educación y el orden social*. Barcelona. Edhasa.
- Sanchís, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Santos Juliá, García Delgado, J. L., Jiménez, J. C. y Fusi, J. P. (2007). *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Bolsillo.
- Sarasa, S. y Moreno, L. (1995). *El Estado del Bienestar en la Europa del Sur*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Savarino, F. y Mutolo, A. (2007). *Los orígenes de la Ciudad del Vaticano. Estado e Iglesia en Italia, 1913-1943*. México: IMDOSOC-ICTE.
- Sennet, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Sevilla, J. A. (2011). *El declive de la socialdemocracia*. Barcelona: RBA.
- Smith, A. (1794). *Investigació de la naturalesa y causas de la riqueza de las naciones*. Valladolid: Oficina de la Viuda e Hijos de Santander.
- Sunker, O. y Paz, P. (1974). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Traveset, M. (2007). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: Graó.

Urkiza, J. y Sancho, F. J. (2006). *Edith Stein. Obras Completas. III Escritos filosóficos*. Burgos: Editorial Monte Carmelo.

Werner, J. (1985). *Paideia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

REVISTAS

Alonso Benito, L. E. (2004). La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*. N° 107, pp. 21- 48.

Álvarez, S. (2012). Sobre políticas alternativas, cambio de agujas y frenos de emergencia. *Papeles de relaciones Ecosociales y cambio global*, n° 119, pp. 5-9.

Anisi, A. (1998). Pleno Empleo: el núcleo del Estado de Bienestar. *Revista vasca de economía*, n° 42, pp. 10-31.

Azúa, P. (1996). Las ONG, ¿un tercer sector? Mito o realidad. *Documentación Social*, n° 13, pp. 281-289.

Barrigüete, L. M. (2003). De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. *Revista complutense de educación*. Vol. 14, n° 2, pp. 425-452.

Blaug, M. (1976). The Empirical Status of Human Capital. *Theory: a Slinghtly Jaurnal of Economic Literature*. Vol. 14. pp. 827-855.

Bota, C. (2014). Entrevista inédita a Lucio Bruni, exalumno de Barbiana, *Revista Educarnos*, n° 66, pp. 9.

Buendía, J. (1990). Psicopatología del desempleo. *Revista Anales de Psicología*, 6 (1), Universidad de Murcia. pp. 21-36.

Cabra de Luna, M. A. (2005). El Tercer Sector en España: ámbito, tamaño y perspectivas. *Revista española del Tercer Sector*, n°1, pp. 95-134.

Camps, V. (2005). El sentido del civismo. *Revista Civismo: Las claves de la convivencia*, n° 6.

Capitán, A. (2002). Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951). *Revista española de pedagogía*, n° 223, pp.461-480.

Casas, F. (2005). La Europa del trabajo cívico. *Boletín informativo trabajo social*, n° 8.

Castillo, A. (2011). Los medios de comunicación como actores sociales y políticos. *Revista Razón y Palabra*. N° 75.

Corzo, J. L. (1978). Una escuela cristiana aconfesional. La de Don Milani. *Revista Salmanticensis*, volumen 25, n° 1.

Corzo, J. L. (1987). Balance en el XX aniversario de Lorenzo Milani y la Carta a una Maestra. *Revista Interuniversitaria* n° 6. pp. 341-342.

Corzo, J. L. (2007). Lorenzo Milani: Educador para la paz. *Revista Educarnos*, n° 38.

Casa-Escuela Santiago Uno (1998). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 1998.

Casa-Escuela Santiago Uno (1999). *Revista Ecos de Santiago*. Enero 1999.

Casa-Escuela Santiago Uno (1999). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 1999.

Casa-Escuela Santiago Uno (1999). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 1999.

Casa-Escuela Santiago Uno (2000). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2000.

Casa-Escuela Santiago Uno (2002). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2002.

Casa-Escuela Santiago Uno (2002). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2002.

Casa-Escuela Santiago Uno (2003). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2003.

Casa-Escuela Santiago Uno (2004). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2004.

Casa-Escuela Santiago Uno (2005). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2005.

Casa-Escuela Santiago Uno (2005). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2005.

Casa-Escuela Santiago Uno (2006). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2006.

Casa-Escuela Santiago Uno (2006). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2006.

Casa-Escuela Santiago Uno (2007). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2007.

Casa-Escuela Santiago Uno (2007). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2007.

Casa-Escuela Santiago Uno (2008). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2008.

Casa-Escuela Santiago Uno (2008). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2008.

Casa-Escuela Santiago Uno (2009). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2009.

Casa-Escuela Santiago Uno (2009). *Revista Ecos de Santiago*. Diciembre 2009.

Casa-Escuela Santiago Uno (2010). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2010.

Casa-Escuela Santiago Uno (2011). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2011.

Casa-Escuela Santiago Uno (2012). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2012.

Casa-Escuela Santiago Uno (2013). *Revista Ecos de Santiago*. Junio 2013.

- De Gabriel, N. (1997). Afababetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1960-1991). *Revista Complutense de Educación*, vol. 8 n° 1.
- Díaz Quesada. (2007). Persona, Individuo y Democracia. *Revista Hermenéutica Internacional. Revista de Filosofía*, n° 16.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., Macnalley, S. y Shea, C. (1991). "Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study" *Developmental Psychology*, vol. 27, n° 5, pp. 849-857.
- Espino, R. (2002). La educación holista. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*.
- Falgueras, I. (2008). El capital humano en la teoría económica: orígenes y evolución. *Instituto de análisis económico y empresarial de Andalucía. Vol. n° 2*, pp. 17-48.
- Fedeli, A. (2014). La lección de don Milani (y mi historia) razones para una plena rehabilitación. Entrevista a Pietro Ichino. *Revista Educarnos*, n° 66.
- Fernández, Carmen Mª y Rodríguez, Mª del Carmen, (2005): Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85 Universidad de Oviedo, pp. 45-56.
- Fuentes, P. (1996). Las organizaciones socio voluntarias en el Tercer Sector. *Revista Documentación Social. Cáritas. N° 103*, pp. 253-262.
- García Areito, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2011). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Editorial Narcea (UNED).
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós Surcos.
- García, J. y Pulgar, N. (2010): Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 16, n° 4, pp. 721-726.
- Gesualdi, F. (1998). La escuela hacia un nuevo modelo de desarrollo. *Escuela Abierta n°1*. Gesualdi, F. (2007). Renovar la escuela, cuestión política. *Revista Educarnos*, n° 37.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman Moral Development Theories. *Human Development*, 34. pp. 88-104.
- Guichot, V. (2008). Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte. *Cuestiones Pedagógicas*, pp. 81- 103.
- Herrera, M. (2001). Las políticas sociales en el Welfare Mix. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 96, pp. 71-93.
- Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar, *L'Appel pour une école démocratique*, <http://www.users.skynet.be/aped>.

- Hoffman, M. L. (1991). "Commentary" *Human Development*, n° 34. pp. 105-110.
- Hoffman, M. L. (1992). *La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral*. En Eisenberg y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. Bilbao, pp 59-93.
- Laparra, M. y Pérez Eransus, B. (coord), (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Martí, M. (2006). El Maestro Milaniano. *Revista Educarnos*, n° 34.
- Martí, M. (2007). Lorenzo Milani: ¿Qué nos ha enseñado? *Revista Educarnos*, n° 37.
- Martí, M. (2007). Ciudadanía en Barbiana. *Revista Educarnos*, n° 39.
- Martí, M. (2015). De Barbiana al Doposcuola. *Revista Educarnos*, n° 63.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología*, 3.1. V. Mestre.
- Montserrat, J. (1996). Hacia un enfoque multidisciplinar del sector no lucrativo. *Documentación social n° 103. Monográfico dedicado al tercer sector*. Cáritas.
- Montserrat, L. (2012). La espiritualidad en los niños. *Revista CuerpoMente*, n° 245.
- Mur López, P. (2009). Cicerón, el primer humanista. *Revista de Humanidades Sárasuati*.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, vol, 28, n° 4, pp. 67-92.
- Nettlau, M. (1928). La fase actual del combate entre la libertad y la autoridades. *La protesta. Suplemento quincenal*, VII, pp. 615-620.
- Nuévalos, C. P. (2010). Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones fenomenológicas, monográfico 2: cuerpo y alteridad*, pp. 387-398.
- López de Aguilera, J., García Roca, M., Marchioni, F., Puche, S., Gil, V. Renes, O., Arnanz (1990). *El Voluntariado en la acción sociocultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Obregón y Valverde, E. (1978). Principios de la Socialdemocracia. *Revista Nueva Sociedad*, n° 36. pp. 143-148.

- Palca, A. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*. Vl. 1. N° 23. Enero-Junio, pp.239-253.
- Petrella, R. (2000). La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación. *Le Monde Diplomatique. Edición Española (octubre)*, pp. 26-27.
- Ramonet, I. (1998b): Empresas gigantes, Estados diminutos. En *Le Monde Diplomatique. Edición Española*, pp.1.
- Roseberry, W. (1997). Marx and Anthropolgy. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 26. pp. 25-46.
- Rubio, R. (2000). Lecturas críticas en torno al futuro del trabajo y el empleo. Reflexiones sobre los elementos presentes en las ideas de André Gorz. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociaeles. Universidad de Barcelona*, n° 250.
- Sara, P. (3/07/2005) *Suplemento Domonical: Tribuna de Salamanca*.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F. y Kallie, C. S. (2010).The estructure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. (6), pp.714-719.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, n° 1. Universidad de Salamanca.
- Volante, P. (2001). Una antropología relevante: la condición humana de Hannah Arendt. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 28, pp. 85-104.
- Wojtyla, K. (2010). *Persona y acción*. Madrid: Biblioteca Palabra.

LEGISLACIÓN

- España. Ley General de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n° 187, 1970, 6 de agosto, pp. 12525-12546.
- España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, n° 311, 1978, 29 diciembre.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, n° 238, 1990, 4 de octubre, pp. 28927-28942.
- España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boleteín Oficial del Estado*, n° 147, 2002, 20 de junio.
- España. Ley Orgánica 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, n° 197, 2002, 17 de agosto.

España. *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, nº 106, 2006, 3 de mayo.

España. Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. *Boletín Oficial del Estado* nº 96, 2012, 21 de abril.

España. Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Junta de Andalucía. Acuerdo de 7 de julio de 2009, del Consejo de Gobierno, por el que se fija la cuantía de los precios públicos por los seres prestados en los centros de Primer Ciclo de Educación Infantil, y por los servicios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares en los centros públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 138, 17 de julio.

Junta de Andalucía. Resolución de 26 de mayo de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se reconoce a los centros como “Comunidades de Aprendizaje. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 104, 2 de junio de 2015.

Junta de Castilla y León. Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 197.

Junta de Castilla y León. Decreto 54/2005, de 7 de julio, por el que se regula el régimen de organización y funcionamiento de los centros específicos destinados a la atención residencial de menores con medidas o actuaciones de protección.

Junta de Castilla y León. Resolución de 14 de abril de 2009, de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León por la que se aprueba el Modelo Marco de Reglamento de Funcionamiento Interno de los Centros Específicos destinados a la Atención Residencial de Menores con Medidas o Actuaciones de Protección. *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 76.

PÁGINAS WEB Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

“Adios Barbiana”: *Vídeo sobre la escuela de Lorenzo Milani*. (17/02/2013). Recuperado el 25/07/2015 en <http://www.grupotortuga.com>

Álvarez Delgado, A., Sandoval, G. y Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los(as) alumnos(as) 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de la ciudad de Valdivia*. Tesis para optar al Título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación. Universidad Austral de Chile. Recuperado en <http://www.cybertesis.uach.cl>

Alcoberro, R. *El concepto de condición humana antes de Hannah Arendt*. Recuperado el 18/03/2015 en <http://www.alcoberro.info>

- Aunión, J.A. (6/03/2010). *No está en crisis la autoridad del profesor, sino la de la institución escolar*. Entrevista a Mariano Fernández Enguita. Recuperado en <http://www.elpais.com>
- Aunión, J. A. (28/04/2010). *La escuela pública encara su asignatura pendiente: la gestión*. Recuperado el 14 de abril de 2012 de <http://www.elpais.com>
- Banco Central Europeo. Recuperado el 30 de abril de 2015 en <http://www.ecb.europa.eu>
- Banco Europeo de Inversiones. Recuperado el 30 de abril de 2015 en <http://www.eib.org>
- Casa-Escuela Santiago Uno. <http://www.casaescuelasantiagouno.es>
- Cuarenta organizaciones se unen en defensa del Estado de bienestar, (20/02/2012). Recuperado el 3 de febrero de 2015 de <http://www.lavozdegalicia.es>
- De Rosales, E. (1/07/2014). *Medios de Comunicación y Poder*. Recuperado el 14/03/2015 en <http://www.yaesnoticia.com>
- Diario 20 Minutos (2/05/2014). *Un 20 % más de ocupados, en riesgo de pobreza por la "flexiprecariedad"*. Recuperado 6/05/2015 en <http://www.20minutos.es>
- Diccionario de la Lengua Española. RAE (Real Academia Española). Recuperado en <http://www.rae.es>
- Elola, J. (10/08/2014). *Entrevista a Victoria Camps*. Recuperado en <http://www.pais.es>
- "El BOE publica la reforma del mercado laboral que entre en vigor mañana", (11/02/2012). Recuperado el 11 de febrero de 2015 de <http://www.eldia.es>
- Estado de Bienestar. Recuperado el 2 de mayo de 2015 en <http://www.expansion.com>
- Estella, A. (14/12/2012). *¿Qué fue del republicanismo cívico?* Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://www.eldirario.es>
- Estrategia Europea de Inclusión Social Recuperado el 30/04/2015 en <http://www.fundacionluisvives.org>
- Europa Press (2/07/2014). *Cataluña implanta en 300 centros la asignatura obligatoria de Servicio Comunitario en la ESO*. Recuperado el 4 de mayo 2015 de <http://www.lavozdegalicia.es>
- Europa Press (11/08/2015). *El paro, la precariedad y la emancipación, lo que más preocupa a los jóvenes*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 en <http://www.abc.es>

- Fernández Buey, F. *Ética y Filosofía Política. Portal Politética (Universidad Pompeu Fabra)*. Recuperado el 15/03/2015 en <http://www.upf.edu/materials/polietica/materials/etica/>
- Fernández, J.L., Parapar, C. y Ruiz, M. (2010). *El envejecimiento de la población*. Revista Lychnos, nº 2. Fundación General del CSIC. Recuperado el 5/05/2015 en <http://www.fgcsis.es>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). *Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Recurso electrónico. Recuperado de <http://www.fama.us.es>
- Forcada, D. (27/02/2015). *El accionariado de PRISA*. Recuperado el 25/03/2015 de <http://www.elconfidencial.com>
- Fondo Monetario Europeo. Recuperado el 30 de abril de 2015 en <http://www.imf.org>
- Fabroschi, A. (2002). *La Humanitas Romana (Ideas Sapiens)*. Recuperado 8/05/2015 en <http://www.ideasapiens.blogspot.com>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (25/04/2014). *Esperanza de vida en los países occidentales*. Recuperado el 4/05/2015 en <http://www.ine.es>
- Intermon Oxfam. (2005). *Informe hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas*. Recuperado en <http://www.intermonoxfam.org>
- Lago Peñas (5/11/2013). Recuperado el 26/03/2015 en <http://www.elpais.es>
- Las primeras propuestas del Movimiento 15-M: reforma electoral y mayor control de la banca (20/05/2011)*. Recuperado 20/05/2015 en <http://www.rtve.es>
- Martín, A. (24/02/2015). *Ten lo claro, a mayor formación menos paro y más trabajo de calidad*. Recuperado el 11/08/2015 en <http://www.tasadeparo.com>
- Milani, L. (1965). *Carta a los capellanes militares*. Recuperado en <http://www.grupotortuga.com>
- Mora, M. (7/07/2013). *La OCDE defiende la reforma laboral pero admite que el paro subirá*. Recuperado el 16/07/2013 en <http://www.elpais.com>
- Navarro, V. (2011). *Aproximación a la evolución del estado de bienestar en España: límites y oportunidades*. . Recuperado el 25/03/2015 en *Contribuciones a las Ciencias Sociales* <http://www.eumed.net/rev/cccs/13>
- Niño Becerra, S. (10/01/2015). En López, L. (presentador). *La Sexta Noche*. Recuperado en <http://www.lasexta.es>
- Niño Becerra, S. (18/02/2015). *Lo que hoy llamamos austeridad será nuestra forma de vida*. Recuperado 5/05/2015 en <http://www.eleconomista.es>

- Observatorio de la realidad social 2012*. Recuperado el 10 de octubre de 2013 en <http://www.elpais.com>
- Olmedo, M. (1999). *Historia de Italia*. Recuperado el 10/09/2015 en <http://www.mariaolmedo.es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Recuperado el 29 de abril de 2015 en <http://www.ocde.org>
- Pardo, P. (9/10/2013). *Alarma del FMI por el exceso de deuda de las empresas españolas*. Recuperado el 30/04/2015 en <http://www.elmundo.es>
- Pastrana, (26/9/2013). Consultado el 26/03/2015 en <http://www.abc.es>
- Pérez, C. (27/01/2012). “5.273.600 parados en España, récord absoluto de la historia con una tasa del 22,85%”. Recuperado en <http://www.rtve.es>
- Presupuesto General del Estado 2015*. Recuperado el 6/05/2015 en <http://www.sepg.papa.minhap.gob.es>
- PRISA (Promotora de Informaciones Sociedad Anónima). Recuperado el 15/03/2015 de <http://www.prisa.com>
- Programa electoral del PSOE para las elecciones de 2008: 134*. Recuperado de <http://www.psoe.es>
- Programa electoral del Partido Popular para las elecciones de 2008: 140*. Recuperado de <http://www.pp.es>
- Montero Tirado, J. (7/01/2013). *Refundar la educación*. Recuperado el ‘7/09/2015 en <http://www.abc.com>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org>
- Majó, J. (2000): *Nuevas tecnologías y educación*. Recuperado el 19 de enero de 2015 en http://www.uoc.es/web/esp/articles/joan_majo.html
- My Word (Observatorio Cadena Ser) (08/11/2013). *La Socialdemocracia de hoy*. Recuperado el 5 de mayo de 2015 en <http://www.myword.es>
- Rodrigo, N. (10/04/2014). *¿Cuánto dinero debe España entre banca, administración, familias y empresa?* Recuperado el 30/04/2014 en <http://www.cincodias.com>
- Sérvulo, J. (14/04/2014). *La deuda pública amenaza con rebasar el 100 % del PIB en 2014*. Recuperado el 30/04/2015 en <http://www.elpais.com>
- Tasa de paro en la Unión Europea*. Recuperado el 2 de mayo de 2015 en <http://www.datosacro.com>

UNESCO. (1974). *Actas de la Conferencia General de la 18ª reunión de París*.
Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org>

Unión Europea. Recuperado el 28 de abril de 2015 en <http://www.enciclopedia.us.es>

Índice de gráficos

Gráfico I: <i>Principales problemas existentes en España</i>	42
Gráfico II: <i>Paro en España. Enero 2015</i>	45
Gráfico III: <i>Evolución de la tasa de desempleo en España</i>	46
Gráfico IV: <i>Paro de larga duración en España</i>	46
Gráfico V: <i>España: evolución de la Deuda Pública</i>	47
Gráfico VI: <i>Partidas presupuestarias dedicadas al pago de la Deuda Pública</i>	48
Gráfico VII: <i>Proyección población mayor de 65 años en España</i>	50
Gráfico VIII: <i>Índice de natalidad en España</i>	51
Gráfico IX: <i>Participación en actividades de educación por grupo de edad y sexo</i>	52
Gráfico X: <i>Ocupados subempleados en España</i>	56
Gráfico XI: <i>Tasa de temporalidad y tasa de parcialidad en el empleo en España</i>	57
Gráfico XII: <i>Presupuesto de gasto 2015 del Estado español</i>	57
Gráfico XIII: <i>Esquema del Tercer Sector</i>	111
Gráfico XIV: <i>Cuadro de Ámbitos de Educación Preferente</i>	118
Gráfico XV: <i>Organigrama general de la Casa-Escuela Santiago Uno</i>	213
Gráfico XVI: <i>Cuadros Horarios de la Casa-Escuela Santiago Uno</i>	233-234
Gráfico XVII : <i>Esquema Asamblea</i>	258
Gráfico XVIII: <i>Tablas de ponderación analítica sobre cuestionarios de ex –alumnos/as</i>	288-314

Índice de fotografías

Fotografía 1: <i>La Casa-Escuela Santiago Uno en la aldea del Rocío (Huelva)</i>	193
Fotografía 2: <i>Casa-Escuela Santiago Uno</i>	205
Fotografía 3: <i>Vivienda-Hogar Santiago Dos</i>	206
Fotografía 4: <i>Ex-alumnos/as de la Casa-Escuela Santiago Uno</i>	207
Fotografías 5 y 6: <i>Vivienda-Hogar Santiago Siete</i>	209
Fotografías 7 y 8: <i>Vivienda-Hogar Santiago Seis</i>	209 y 210
Fotografía 9 y 10: <i>C.F.P.E. Lorenzo Milani</i>	211 y 212
Fotografía 11: <i>Comida con alumnos/as y educadores de la Casa-Escuela Santiago Uno</i>	230
Fotografías 12 y 13: <i>Proyecto Escuela Viajera</i>	238 y 239
Fotografías 14 y 15: <i>Proyecto Escuela del Circo</i>	240 y 242
Fotografías 16, 17 y 18: <i>Proyecto Sur de Marruecos: Llenando Escuelas</i>	243 - 244
Fotografía 19: <i>Proyecto Club Deportivo Santiago Uno</i>	245
Fotografías 20, 21, 22 y 23: <i>Proyecto Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguera”</i>	246 - 248
Fotografías 24, 25 y 26: <i>Proyecto Radio Santiagueros</i>	250
Fotografías 27 y 28: <i>Proyecto Centro de Recuperación de Animales Salvajes</i>	251
Fotografías 29, 30 y 31: <i>Talleres (costura, títeres y baile)</i>	266
Fotografías 32 y 33: <i>Alumnos/as promociones 1971-1972 y 1972-1973</i>	326
Fotografía 34: <i>Lema de la Casa-Escuela Santiago Uno</i>	327

Anexos

Anexo 1: Cuestionario a José Luis Corzo

ENTREVISTA A JOSÉ LUIS CORZO

Amigo José Llorente: respondo por orden (sin copiarlas) a las preguntas que me entregaste en Salamanca el 14 de mayo de 2011.

1ª A lo de Claudio Naranjo ... ¿el fracaso de la educación formal es la mayor tragedia de nuestro tiempo?

Lamento no haber leído a ese autor, pero la mayor tragedia... no creo que sea esa, porque las hay muy grandes en nuestro mundo; y, además, al leer tu propia historia, veo que te has salvado tú y muchos otros. No me gustaría dar tanta importancia a la escuela, por si alguien se cree que hablamos de una fábrica de personas capaz de modelarlas al antojo de sus amos. Cada persona es un “universo de dignidad infinita” y con resortes muy hondos – desde su conciencia – para abrirse camino, para educarse con los de alrededor afrontando los desafíos colectivos.

Dicho eso, es una enorme desgracia que la escuela básica no siga la consigna de recuperar a los últimos en primer lugar.

2ª La civilización del amor, que yo sepa, es una expresión original del papa Pablo VI. El pasado septiembre, por casualidad, asistí en Brescia (Italia) a un congreso sobre esa expresión y de ese papa en concreto.

En cuanto a la pedagogía del amor... voy con pies de plomo hasta no saber qué significa eso. ¿Querer a los alumnos? De acuerdo. Es esencial, principalmente a los últimos. ¿Enseñar a amar a los demás? ¡Ojalá sea posible! Me conformaría con enseñar el respeto. El amor grande – el no correspondido, el que da la vida por los amigos y enemigos y llega hasta morir por ellos – no sé si se puede enseñar y, mucho menos, exigir a los maestros. Ya es una suerte haberlo recibido... y, un misterio, ser capaces de darlo.

3ª No, no tengo esperanza en una escuela mejor a corto plazo. No está en el ambiente de la derecha ni lo ha buscado con ahínco la izquierda. Y la escuela privada no insiste en ello; se amolda y disimula.

Sería urgente que la escuela – y quienes se afanan por ella – limitaran sus pretensiones a simplemente *enseñar* (no modelar ni educar a la gente, como te decía en mi 1ª respuesta). Y, a continuación, que distinguiera bien las competencias básicas – infantiles – que debe *enseñar* a todos, absolutamente a todos, en las etapas obligatorias; y que dejara para la Profesional (universitaria o no) otros objetivos socio-políticos y competitivos.

4ª Antes de saber si la Casa-escuela serviría de ejemplo a todas las escuelas, me fijo en algunos puntos de tu hipótesis:

- sobre el amor... lo ya he dicho en la 2ª
- sobre la financiación de una escuela, no se discute: los últimos requieren dinero social; los demás, no tanto. Hoy, los ricos, con el dinero que se ahorran en la financiación pública, pagan a sus hijos sus veraneos y los cursos en el extranjero, sus clases particulares, sus deportes... Por eso la escuela pública debe ser gratis y la mejor, porque se ha de pensar para los

últimos en primer lugar. Ha de ser *clasista*. “La mayor injusticia es tratar con igualdad a los que son desiguales”.

- hablas de la filosofía del Tercer **mundo**, supongo... [el tercer sector ¿no son los servicios, tras la agricultura y la industria?]. Sí, hay que intentar pensar con la experiencia de las víctimas... Y, el ideal: “que lo digan ellos”; hay que ayudarles a que lo digan y, nosotros, aprenderlo de ellos. Eso es lo esencial.
- ¡Ojo!, que la finalidad de una escuela sea la transformación social... puede ser la excusa para cualquier mala ley vigente. La finalidad de una escuela no puede ser otra que cada uno de sus alumnos.
- Los inconvenientes para que éste sea el modelo universal están en el egoísmo social, que impide una reflexión altruista sobre el sistema educativo nacional ¡y mundial! **Sí que es importante valorar no sólo la escuela, sino los espacios y los tiempos no formales. Eso era esencial en Santiago Uno y en Barbiana.**

5ª El Estado no debe tragarse la sociedad. En la sociedad hay muchas energías para exigirle al Estado que organice mejor la escuela: grupos, pensadores, iniciativas libres (como la Casa-escuela), voluntariado, algunos partidos, etc.

Las facultades de Pedagogía y las escuelas de Magisterio pueden ser colmenas de buscadores de mejores caminos... Suelen tener buena gente... muy despistada. No hay que cifrarlo todo en el “sacrificio de la vida”; no se lo pedimos a los médicos ni a los bomberos... Hay que conocer bien la profesión: ideas claras y entrega. pero sin heroísmo. Si alguno lo tiene, no lo pongas de modelo; es la excepción. Es mejor que combates a los superficiales que dicen tonterías y confunden enseñar con educar (un vicio muy feo y extendido).

6ª La esencia de Santiago Uno está en los textos de Milani... Hay que leerlos más.

7ª Me alegra mucho que estudies la Casa-escuela, pero no necesariamente como un modelo para todos. La razón está en que Santiago Uno tuvo que estudiar mucho a sus primeros alumnos para saber lo que convenía hacer. Y bien es verdad que los escritos de Milani ya nos daban la clave de ese tipo de chicos (¡rurales!).

Pero Santiago Uno ha cambiado mucho en 40 años: los chicos de ahora vienen de otros sitios y, si los responsables actuales quieren acertar y aciertan, es porque se estudian bien sus propios alumnos... Esto significa que un modelo igual no sirve para todos los casos.

Lo esencial es tener las ideas claras sobre enseñanza y educación (cosas distintas)... y por eso te decía que hay que leer a Milani y a Freire.

Final. Siento mucho que me trates con tanto respeto. Ya veo que los años no os perdonan la etiqueta. Te deseo que investigues con libertad... sin ideas preconcebidas, sin etiquetas previas. (No estoy nada seguro de haber construido ni un poco siquiera la civilización del amor de Pablo VI).

Pero en el Evangelio hemos recibido mucha luz. Eso sí. (Milani, tú y yo, creo).
Un abrazo cordial, Corzo

Anexo 2: Direcciones de las diferentes Casas-Escuelas.

- Casa-Escuela Santiago Uno

C/ Santiago nº 1 37008 Salamanca

Tlfno. 923219511 Fax 923272222

Director Gerente y titular: Jesús Garrote Fernando (Biólogo y Terapeuta Familiar)

Gerente de Administración: Antonia Fontanillo Domínguez

Subdirector: Jorge Hernández Gómez (Pedagogo y Educador Social)

Ana: Pedagoga

- Vivienda-Hogar Santiago Dos

C/ Rivera del Puente, nº 56

37008 Salamanca

Tlfno.: 923219511 Fax: 923272222

Director: Jesús Garrote Fernando

Subdirectora: Rocío González Sánchez (Pedagoga)

Cuidador: José Miguel Sánchez (Romo)

Cuidador: Valter de Paula (Tartaruga)

Cuidadora y cocinera: Josefa Sanedmund Blanco

- Centro de cumplimiento de medida judicial Santiago Tres

Ctra. Aldehuela de los Guzmanes s/n

Cabrerizos 37193 (Salamanca)

Tlfno.: 923219511 Fax 923272222

Director: Asier García García (Psicólogo)

Cuidadora: Cristabel Padró Pozí

Juanma: Educador Social

Animador Socio-cultural: Omar Mirzak

Educador Social: Toño

Eduardo: Ingeniero agrícola

- Vivienda-Hogar Santiago Cuatro

C/ Alcazar de Toledo nº4 7º B León

Tlfno.: 987172058

Directora y psicóloga: Concepción González Gutierrez

Animador Socio-cultural: Francisco José Rodríguez Puga

Psicóloga: Lorena Mateos Burón

Médico: José Antonio Cortez Meléndez

- Vivienda-Hogar Santiago Cinco

C/ La Confusión nº 41

39000 Santa Marta de Tormes (Salamanca)

Tlfno.: 923611693 Fax 923611693

Directora y Trabajadora Social: María Riesco Hernández

Ciencias Ambientales: Lauren Cintado Faber

Trabajador Social: Rubén Ramos Sánchez

Animadora Socio-Cultural: Sonia Prado Maroto

- Vivienda-Hogar Santiago 6

Salamanca. Vivienda de Protección a la Infancia.

Directora: Puerto Trabajo Social

Pilar: Psicóloga

José Juan Vicente Monte. Profesor de Soldadura

Roberto: Ingeniero Industrial

- Vivienda-Hogar Santiago 7

Aldeatejada (Salamanca). Vivienda de Protección a la Infancia.

Director: Jorge Hernández

Educadores: Rebeca Rodríguez, M^a Teresa Torres, Francisco José Vidal

Anexo 3: Organigrama de la Casa-Escuela Santiago Uno

Director Gerente: Jesús Garrote Fernando

Subdirector: Jorge Hernández Gómez

Directores de Casas-Viviendas:

Santiago Uno: Jesús Garrote Fernando

Santiago Dos: Jesús Garrote Fernando

Santiago Tres: Asier García García

Santiago Cuatro: Concepción González Gutierrez

Santiago Cinco: María Riesco Hernández

Santiago Seis: Puerto Rojas Sánchez

Santiago Siete: Jorge Hernández Gómez

Grupos de Fin de Semana:

Grupo 1:

Jesús Garrote Fernando: Coordinador (Duerme en Santiago Uno)

Concepción González Gutierrez: Educadora (Duerme en Santiago Uno)

José Miguel Sánchez (Romo): Educador (Duerme en Santiago Siete)

Rocío González Sánchez: Educadora (Duerme en Santiago Uno)

Ana María García Crego: Educadora (Duerme en Santiago Seis)

Valter De Paula (Tartaruga): Educador (Duerme en Santiago Tres)

Josefa Sanedmund Blanco: Educadora (Duerme en Santiago Dos)

María Riesco Hernández: Educadora (Duerme en Santiago Cinco)

Grupo 2:

Jorge Hernández Gómez: Coordinador (Duerme en Santiago Siete)

Rebeca Rodríguez Jiménez: Educadora (Duerme en Santiago Uno)

Francisco José Vidal Santos: Educador (Duerme en Santiago Tres)

M^a Teresa Torres Manzano: Educadora (Duerme en Santiago Uno)

Francisco José Rodríguez Puga: Educador (Duerme en Santiago Uno)

Rubén Ramos Sánchez: Educador (Duerme en Santiago Cinco)

Beatriz Sevillano Medina: Educadora (Duerme en Santiago Dos)

Ali

Grupo 3:

Asier García García: Coordinador (Duerme en Santiago Uno)

Juanma

Toño

Lauren Cintado Faber: Educador (Duerme en Santiago Cinco)

Cristabel Padró Pozí: Educadora (Duerme en Santiago Dos)

José Antonio Cortez Meléndez: Educador (Duerme en Santiago Uno)

Eduardo

Omar Mirzak: (Duerme en Santiago Seis)

Grupo 4:

Puerto Rojas Sánchez: Coordinadora (Duerme en Santiago Uno)

Gustavo Valdez Loza: Educador (Duerme en Santiago Seis)

Juan José Vicente Monte (Milano): Educador (Duerme en Santiago Uno)

Pilar Conde Zurdo: Educadora (Duerme en Santiago Tres)

Olivier

Lorena Mateos Burón: Educadora (Duerme en Santiago Uno)

Sonia Prado Maroto: Educadora (Duerme en Santiago Cinco)

Roberto Gómez Barbero: Educador (Duerme en Santiago Dos)

Anexo 4: Plan General de Centro

- **Plan General de Centro Vivienda-Hogar Santiago**

- El objetivo peor conseguido está en los menores de 16 años que cursan la ESO en centros normalizados. Traen una falta de base que arrastran irremediablemente, son chicos que con apoyo mejoran considerablemente pero no lo suficiente para aprobar, con lo cual llega un momento en que se desaniman y comienzan los conflictos.(p.3) Realizamos un seguimiento escolar que consiste en proporcionar a los chicos apoyo escolar individualizado de dos horas diarias y un mínimo de tres los fines de semana. Además nos reunimos al menos una vez cada quince días para trabajar conjuntamente con el claustro de profesores y tutor (p. 31). Se garantiza la asistencia a clase, en ocasiones es necesario que el educador le acompañe y le vaya a recoger. Los educadores que realizan las actuaciones viven con los chicos lo que permite intervenir a nivel de convivencia, afectivo, familiar, etc. Se realizan sesiones terapéuticas a nivel individual con el chico, también con las familias. (p.34)
- El hecho de tener educadores/as que sean pareja y que están en vías de formar una familia o ya la han formado, estabiliza el equipo y da un ambiente de familia donde los chicos se sienten acogidos. (p.3)
- Buscando un perfil de educador, consideramos esencial la humildad como condición imprescindible para que los chicos te den permiso para entrar en sus vidas. Para poder mantener una relación cercana tenemos que compartir lo que somos y eso dará pie para que, si somos sinceros y nos mostramos como somos ante los chicos, surja confianza. (p.20)
- Debemos estar atentos y casi siempre en tensión, no pensar que lo nuestro es lo único, tener sensibilidad ante sus problemas e inquietudes, comprender, estar abiertos y perder la idea absoluta y discriminatoria de lo que está bien o mal. No debemos, por otro lado, fomentar la fragilidad y sensiblería ante las dificultades que les van a surgir en la vida,

debemos acompañarlos mientras aprenden a sufrir y esforzarse aumentando su autonomía (p.20).

- Los educadores debemos asumir esto como un camino donde podemos ser felices, aunque está lleno de baches (p.20)
- Debemos ser creativos, ser conscientes de nuestra realidad y responsabilidad como educadores, sentir que tenemos algo que comunicar y creer en ello. (p.20)
- Tenemos a la vez que dejarnos educar nosotros mismos y estar en disposición de seguir aprendiendo, para eso tenemos que reconocer nuestras limitaciones. (p.20)
- Eso no significa ser uno más y no asumir responsabilidades de adulto, debemos ser ejemplo en el cumplimiento de las normas aceptadas por todos para el bien común, para poder tener autoridad moral (p.20)
- Dar prioridad a los chicos sobre otras cosas que tengamos que hacer en nuestro trabajo o estudios es una buena vía de autenticidad. Estar disponibles es un buen criterio de validez (p.20)
- Convertimos esta labor en un estilo de vida que sirve de pivote para otras actividades que estamos realizando (p.20).
- Los educadores son personas que deben ayudar a los educandos a encontrar lo positivo que llevan dentro. Deben saber y sobre todo sentir que crecen con sus chavales, que no hay ningún caso perdido porque los caminos están sin trazar. (p.23)
- Los educadores deben estar preparados para encontrar con los chicos todas las respuestas posibles a los interrogantes y obstáculos de la vida. Tener su vida delante de ellos sin tapar, ser ejemplo en afrontar su realidad cambiante. Deben estar formados, tener una mochila llena de teorías y una vida con los cinco sentidos preparados para lo imprevisto. Hay que tomar decisiones en décimas de segundo sin saber si será lo mejor. Lo primero siempre es el bien del chico, seremos líderes, tendremos que tener autoridad, seremos admirados; pero lo importante es que nosotros nos sintamos bien sirviéndoles. (p.23)
- Hay que saber que se educa a pleno tiempo, es muy diferente a impartir unas clases como profesor que con nuestra propia vida ser modelo para

otras. Se dejan ayudar y valoran a quien propone algo diferente, a quien se compromete un poco más, a quien es un poco más sincero. (p.24)

- El mejor educador es el que más saca de los alumnos y de sí mismo. Pero para eso hay que conocerlos muy bien y dedicarles mucho tiempo para que ninguno se rompa, ni se quede en el camino. Porque si dejas alguno en el camino, siguiendo tú para adelante, habrás perdido toda credibilidad y carisma. (p.24)
- Con los chicos que han tenido menos oportunidades en la vida hay que derramar mucho esfuerzo y cariño para compensar daños y curar heridas.(p.25)
- Para este oficio, vocación, estilo de vida o lo que sea, se necesita ser solidario de los que pueden estar dentro del pellejo del otro, ir con él y poder no hacer lo que él. Debemos competir con el mal y ser seductores del bien. Hay que tener claro lo fundamental, para mí la fe y el amor a mi familia y a los chicos (p.25)
- Cuando te sale quererlos, aprendes a ver con gran rapidez ese fondo de ternura y de infinitas esperanzas de futuro. (p.26)

PREGUNTAS EN LA PRIMERA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PADRES

Se llevará a cabo en el primer encuentro que se tenga con ellos, obviamente no será necesario realizarla en todos los casos ya que el contacto de los menores protegidos depende del plan de caso y en algunos este puede estar restringido.

¿Qué esperan ustedes que consiga su hijo en esta casa?

¿De uno a diez, qué confianza tienen ustedes en que su hijo saque los estudios?

¿Qué tendrán ustedes que ver para aumentar esa confianza?

¿De uno a diez, dónde situarían ustedes la escala de satisfacción respecto al comportamiento del chico en la familia?

¿Qué cualidades destacarían ustedes de su hijo?

¿Cuáles creen ustedes que podrían ser las cosas que más perjudican a su hijo?

En casa

En el colegio

En la calle

PRIMERA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS CHICOS/AS

1º ¿Qué esperas conseguir aquí esta año?

- a) Sacar el curso
- b) Aprender a afrontar mejor y resolver mis problemas personales
- c) Hacer amigos y divertirme
- d) Aumentar mis recursos para poder conseguir un trabajo.
- e) Viajar, incrementar mi cultura y conseguir una mente más abierta
- f) Aprovechar el tiempo libre
- g) Formar una personalidad que me ayude a mejorar mi situación familiar.

2º ¿Te comprometes a cumplir los horarios y participar en las actividades propuestas por el equipo de educadores?

3º ¿Qué consideras importante que debemos conocer de ti para poder entendernos y facilitar una buena relación?

4º De uno a diez, ¿Qué nivel de ilusión tienes de empezar aquí este curso?

5º ¿Qué hará que aumentes en un punto esa ilusión?

Anexo 5: Órganos Colegiados y Unipersonales

Órganos Colegiados

Estos órganos están formados por varias personas con la finalidad de recoger toda la pluralidad posible en cuanto a pensamiento, gestión, decisiones, etc. La Casa-Escuela Santiago Uno cuenta con los siguientes órganos colegiados:

- **Consejo de Centro**

El Consejo de Centro se reúne ordinariamente, al menos, con una periodicidad semestral, y con carácter extraordinario siempre que el director lo juzgue oportuno o si la mayoría absoluta de sus miembros así lo soliciten. El Consejo de Centro está compuesto por:

- a) El Director
- b) El Subdirector o en su defecto el coordinador de la intervención socio-educativa.
- c) Un representante del personal técnico del centro.
- d) Un representante del personal de administración y servicios.
- e) El Director además podrá invitar a las reuniones a profesionales concretos en función de los asuntos a tratar y otras personas que se consideren oportunas.

Entre sus funciones:

- a) Coordinar la elaboración y revisión del Plan General del Centro y del Reglamento de Funcionamiento interno y aprobar sus contenidos.
- b) Aprobar la planificación de la actividad del centro que para cada año elabora el Consejo Técnico y la memoria que ha de redactarse a su finalización.
- c) Marcar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades, el régimen ordinario de la vida del centro, el de las salidas, comunicaciones y visitas de los menores, y el de las actuaciones de apoyo a la intervención socio-educativa y cuantas otras complementarias puedan desarrollarse en su beneficio.
- d) Realizar el seguimiento y evaluación de la actividad general del centro.

- e) Conocer y estudiar los problemas derivados de la organización y funcionamiento internos del centro.
- f) Elaborar la documentación necesaria para la confección y aprobación del presupuesto de gastos.

- **Consejo Técnico**

Se reúne varias veces a la semana. Está compuesto por: pedagogos, psicólogos, educadores sociales. Entre sus funciones están:

- a) Diseñar el Plan General y el Reglamento de funcionamiento interno.
- b) Elaborar la planificación de la actividad para cada año natural y la correspondiente memoria, elevándolas al Consejo de Centro para su aprobación.
- c) Realizar estudios, elaborar informes o memorias.
- d) Revisar anualmente las normas organizativas y la planificación de la actividad, y proponer en su caso al Consejo de Centro las modificaciones o adaptaciones que sean necesarias.

- **Equipo de Atención Directa**

Todo el personal que entre de servicio en un determinado turno, antes de iniciar el mismo, se reunirá con el personal saliente para despachar las novedades e incidencias relevantes que han surgido en el turno anterior, de las que además debe dejarse constancia escrita. A este efecto, la jornada de trabajo correspondiente a los diferentes turnos permite los oportunos solapamientos horarios, que son de mayor duración en el relevo del turno tarde/noche. El personal de fin de semana dispone a su vez del tiempo suficiente, para que se lleve a cabo el intercambio de información. Todo ello, a fin de asegurar la optimización del servicio y la continuidad de las intervenciones.

- Comisión Interdisciplinar

La integran:

- a) El Director
- b) El coordinador de caso
- c) Un educador, que será el de referencia

Las funciones que le corresponden:

- a) Valorar el caso al ingreso. Establecer las líneas generales que orientarán el Plan de intervención Individualizado.
- b) Facilitar la transmisión por el coordinador de caso de las indicaciones relativas a los contenidos y objetivos del Plan de Caso y la comunicación de las informaciones puntuales que resulten de interés.
- c) Coordinar la actuación profesional relacionada con el caso.
- d) Evaluar periódicamente para realizar las modificaciones necesarias.
- e) Contrastar las opiniones y valoraciones profesionales sobre el caso, recabar e intercambiar toda la información que resulte de interés.
- f) Coordinar con antelación la preparación de la salida del menor.

Los momentos en los que se reunirá serán:

- a) Antes del ingreso del menor.
- b) Dentro del primer mes de estancia del menor.
- c) Cuando haya una revisión del Plan de Caso.
- d) Cuando haya que prepararse la salida del menor del centro.
- e) Cuantas veces resulte necesario.

Órganos Unipersonales

- El Director

Es el máximo responsable de la institución y se coordinará con el resto del equipo a través de órganos y estructuras establecidas. Entre sus funciones destacan:

- a) Asumir las funciones que le atribuye la legislación vigente en relación a la guarda formal y como responsable de los menores, cuidando especialmente lo relativo al ejercicio y cumplimiento de los derechos y deberes, así como a la supervisión e impulso de los programas.
- b) Se interesará por las problemáticas de los jóvenes, conociéndolos personalmente.
- c) Actuará desde un principio de ecuanimidad, tal y como haría un buen padre de familia.
- d) En relación con la dirección y coordinación de los programas y actividades del centro se ocupará de llevar a cabo el seguimiento directo de los mismos.
- e) Despachará con los técnicos de atención directa tan a menudo como sea posible, actuando como moderador y dinamizador, organizando y distribuyendo sus labores, facilitando recursos, supervisando la función de cada técnico y asegurando el cumplimiento de las tareas.
- f) Se preocupará por su preparación y formación constante.
- g) Cuidará especialmente el respeto a la función encomendada a cada uno de los trabajadores, evitando desautorizarles o cuestionar sus intervenciones en presencia de los menores acogidos.
- h) Velará porque, en todo momento, el funcionamiento del centro se mantenga de acuerdo con las disposiciones vigentes y las directrices marcadas.
- i) Dirigirá los programas de intervención.
- j) El director al igual que los demás educadores comparte y participa en las actividades con los chicos, conviviendo y siendo figura de referencia.

- **El Subdirector**

Asume, cuando no lo haga personalmente el director o responsable del centro, la tarea de la coordinación técnica del Equipo de Atención Directa que llevará a cabo tanto directamente con cada uno de los profesionales, como a través de las reuniones semanales de coordinación educativa.

En relación a los órganos de gobierno y gestión de la Casa-Escuela Santiago Uno decir que las figuras que hemos descritos y sus funciones, en la práctica del día a día son atribuidas y ejecutadas prácticamente en su totalidad como establece la

burocracia y la documentación interna. Concretamente nos referimos a la labor de director (figura con la que hemos mantenido un contacto más directo). Durante nuestras estancias en la Casa-Escuela todas las funciones recogidas en los documentos internos de la Casa-Escuela fueron realizadas por Jesús Garrote (director de la institución), participando al igual que los demás educadores comparte y participa en las actividades con los chicos, conviviendo y siendo figura de referencia; velando porque, en todo momento, el funcionamiento del centro se mantenga de acuerdo con las disposiciones vigentes y las directrices marcadas; interesándose por las problemáticas de los jóvenes, conociéndolos personalmente, etc.

Anexo 6: Oferta Educativa

- Educación Formal

- FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: AGROJARDINERÍA Y COMPOSICIONES FLORALES (AGA01B)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículo	Horas semana	Horas currículo	Horas semana
3051. Operaciones auxiliares de preparación del terreno, plantación y siembra de cultivos.	132	4		
3053. Operaciones básicas de producción y mantenimiento de plantas en viveros y centros de jardinería.	165	5		
3056. Operaciones básicas en instalación de jardines, parques y zonas verdes.	132	4		
3056. Operaciones básicas en mantenimiento de jardines, parques y zonas verdes.	132	4		
3009. Ciencias aplicadas I	165	5		
3011. Comunicación y Sociedad I	198	6		
Tutoría	66	2		
TOTAL CURSO	990	30		

- FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: COCINA Y RESTAURACIÓN (HOT01B)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículo	Horas semana	Horas currículo	Horas semana
3034. Técnicas elementales de preelaboración	165	5		
3035. Procesos básicos de producción culinaria	231	7		
3036. aprovisionamiento y conservación de materias primas e higiene en la manipulación	99	3		
3039. Preparación y montaje de materiales para colectividades y catering	66	2		
3009. Ciencias aplicadas I	165	5		
3011. Comunicación y Sociedad I	198	6		
Tutoría	66	2		
TOTAL CURSO	990	30		

○ FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: FABRICACIÓN Y MONTAJE (FME01B)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículum	Horas semana	Horas currículum	Horas semana
3020. Operaciones básicas de fabricación	198	6		
3021. Soldadura y carpintería metálica ²³¹	231	7		
3022. Carpintería de aluminio y PVC	132	4		
3009. Ciencias aplicadas I	165	5		
3011. Comunicación y Sociedad I	198	6		
Tutoría	66	2		
TOTAL CURSO	990	30		

○ FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: MANTENIMIENTO DE VEHICULOS (TMV01B)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículum	Horas semana	Horas currículum	Horas semana
3043. Mecanizado y soldadura	165	5		
3044. Amovibles	231	7		
3045. Preparación de superficies	165	5		
3009. Ciencias aplicadas I	165	5		
3011. Comunicación y Sociedad I	198	6		
Tutoría	66	2		
TOTAL CURSO	990	30		

○ CICLO FORMATIVO GRADO MEDIO: TÉCNICO EN APROVECHAMIENTO Y CONSERVACIÓN DEL MEDIO NATURAL. (AGA04M)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículum	Horas semana	Horas currículum	Horas semana
0404. Fundamentos agronómicos	165	5		
0409. Principios de Sanidad Vegetal	99	3		
0833. Aprovechamiento del Medio Natural	231	7		
0835. Producción de la Planta Forestal en Vivero	198	6		
0837. Maquinaria e instalaciones forestales	198	6		
0839. Formación y Orientación Laboral	99	3		
TOTAL CURSO	990	30		

○ CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO: TÉCNICO EN JARDINERÍA Y FLORISTERÍA (AGA03M)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículo	Horas semana	Horas currículo	Horas semana
0404. Fundamentos Agronómicos	165	5		
0407. Taller y Equipos de Tracción	198	6		
0408. Infraestructuras e instalaciones agrícolas.	132	4		
0409. Principios de Sanidad Vegetal.	99	3		
0479. Control Fitosanitario.			147	7
0576. Implantación de jardines y zonas verdes	165	5		
0577. Mantenimiento y mejora de jardines y zonas verdes.	132	4		
0578. Producción de Plantas y Tepes en vivero.			231	11
0579. Composiciones Florales y con Plantas.			84	4
0580. Establecimientos de Floristería			42	2
0581. Técnicas de venta en jardinería			63	3
0582. Formación y Orientación Laboral	99	3		
0583. Empresa e iniciativa Emprendedora			63	3
0584. Formación en centro de trabajo			380	--
TOTAL CURSO	990	30	1010	30

○ CICLO FORMATIVO GRADO MEDIO: TÉCNICO EN TRABAJOS FORESTALES Y DE CONSERVACIÓN DEL MEDIO NATURAL. (ACA 25)

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículo	Horas semana	Horas currículo	Horas semana
1. Organización y gestión de una explotación agraria familiar.			110	5
2. Instalaciones agrarias.			110	5
7. Conservación y defensa de las masas forestales.			225	10
8. Actividades de uso público en espacios naturales.			85	4
10. Relaciones en el equipo de trabajo			65	3
11. Formación y orientación laboral			65	3
12. Formación en centro de trabajo			380	--
TOTAL CURSO			1040	30

- CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR: TÉCNICO SUPERIOR EN GESTIÓN FORESTAL Y DEL MEDIO NATURAL. (AGA01S). *Este curso se imparte en 2 modalidades Presencial (concierto singular) y On-Line (Privado)*

MÓDULOS	Curso 1º		Curso 2º	
	Horas currículum	Horas semana	Horas currículum	Horas semana
o690. Botánica Agronómica	128	4		
o692. Fitopatología			105	5
o693. Topografía Agraria	64	2		
o694. Maquinaria e Instalaciones Agroforestales	160	5		
o790. Técnicas de Educación ambiental			63	3
o810. Gestión de los Aprovechamientos del medio forestal			168	8
o811. Gestión y Organización del vivero Forestal	160	5		
o812. Gestión Cinegética	64	2		
o813. Gestión de la Pesca Continental	64	2		
o814. Gestión de Montes	224	7		
o815. Gestión de la conservación del medio natural			168	8
o816. Defensa contra incendios			63	3
o817. Proyecto de gestión forestal y conservación del medio			30	
o818. Formación y Orientación Laboral	96	3		
o819. Empresa e iniciativa emprendedora			63	3
o820. Formación en Centros de Trabajo			380	
TOTAL CURSO	960	30	1040	30

- Educación No Formal

- *Cursos FOD; Plan FIP del ECyL (como Centro Integrado de Formación Profesional²²⁶)*

²²⁶ Son funciones de los *Centros Integrados de Formación Profesional*, según lo establecido en el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional, los siguientes: a) Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad de la familia o área profesional que tengan autorizadas y otras ofertas formativas que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo. b) Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en Centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores. c) Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo. d) Participar en los

El perfil en esta modalidad es el de “Horticultura y Floricultura” continuación del curso de año anterior y “Auxiliar de Viveros, jardines y Centros de Jardinería”. Con estos cursos los alumnos obtienen el “Certificado de Profesionalidad”.

- a) *Cursos desde la Cooperativa Social “La Golondrina Sayaguesa”:* a) Curso de poda de olivos; b) Curso de poda de vid; c) Curso de vendimia; d) Curso de Mantenimiento de jardines; e) Curso de Apicultura.

- Educación Informal

Todo el plan educativo de la Casa-Escuela Santiago Uno; proyectos, programas, talleres, etc. (y que se desarrollarán en un epígrafe posterior) están dentro de la Educación Informal ofertada por la Casa-Escuela.

procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. e) Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los Centros. f) Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación. g) Colaborar con los Centros de Referencia Nacional, Observatorios de las profesiones y ocupaciones, Institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno. h) Informar y asesorar a otros Centros de formación profesional. i) Cuantas otras funciones de análoga naturaleza determinen las Administraciones competentes.

Anexo 7: Régimen de Funcionamiento Interno

- Pautas de Convivencia y Recomendaciones

- Sobre aseo e higiene

1. Ducharse al menos una vez al día principalmente después de haber realizado ejercicio físico.
2. Recoger todo aquello que se usa para el aseo, incluyendo la ropa. En caso contrario será recogido y devuelto cuando se considere oportuno.
3. El servicio es utilizado por todos, al igual que las herramientas de limpieza, por lo que en caso de desperfecto será limpiado y repuesto por quien lo ocasione.
4. Recoger la ropa sucia en una bolsa y bajarla a la lavadora a la hora recomendada o llevarla a una lavandería.
5. Utilizar las propias chanclas y toalla.
6. Prestar especial atención a los pies y sus olores. En caso necesario pedir producto específico a un educador.

- Sobre la salud

1. El tabaco es perjudicial para la salud por lo que está prohibido fumar dentro y en la puerta de la Casa-Escuela.
2. El consumo de drogas anula a la persona, por lo que no está permitido. Para controlar el consumo se realizan controles periódicos.
3. Para las relaciones sexuales utilizar preservativos. Para ello se pueden pedir a los educadores.
4. Para las medicaciones existe un horario (8:00, 16:00 y 20:00) y un educador responsable para su reparto.
5. El uso de piercing es desaconsejado a los menores de 16 años. Los de la boca no se deben llevar en ningún caso debido a las infecciones y problemas que conllevan.

- Sobre el mantenimiento de la casa

1. La casa es de todos. Para mejorar o reparar algo roto, es necesario transmitirlo en la Asamblea o comunicarlo a través del buzón.
2. El cuidado y la limpieza es responsabilidad de todos, para ello se formarán equipos de limpieza por zonas y se realizará todos los días.
3. El mal uso de alguna instalación puede llevar al cierre temporal de la misma.

- Sobre el uso de los materiales

1. La Casa cuenta con materiales lúdicos, de lectura, audiovisuales, deportivos... que tendrán un uso controlado por los educadores.
2. La Casa facilitará nuevos materiales siempre que se necesiten si se hace o ha hecho un buen uso de ellos.
3. Al final de cualquier actividad en la que se haya hecho uso de materiales específicos deberán dejarse recogidos para poderlos utilizar en otra ocasión.

- Sobre los contactos en el exterior

1. Para realizar llamadas se debe pedir permiso al educador responsable en las horas de comidas o durante el tiempo libre.
2. Si se van a recibir visitas se debe avisar al educador responsable y se realizarán siguiendo un protocolo.
3. La Casa-Escuela Santiago Uno es una casa abierta, por lo que se puede traer algún amigo a comer o alguna actividad avisando previamente.

- Sobre las cosas materiales

1. Nos educamos en la austeridad por lo que no se deben traer cosas innecesarias.
2. Los objetos de valor se deben guardar en las taquillas (bajo llave) o dárselo a un educador para que las ponga a buen recaudo.
3. El “dinero de bolsillo” lo administra la gerencia.
4. El uso de móviles queda restringido, para facilitar así la entera participación en la dinámica de la Casa.
5. Los portátiles y mp3 queda limitado a los momentos personales, pudiendo ser requisados si se hace un uso indebido de ellos.

6. La ropa debe estar marcada para facilitar su identificación en caso de extravío y a la hora de la colada.

- En las habitaciones

1. Todas las mañanas se debe quedar hecha la cama, recogida la habitación y el armario. De lo contrario se cobrarán los servicios.
2. Para dormir utilizar pijama, la cama debe tener sábanas.
3. El mobiliario de la habitación debe permanecer como está.
4. Los graffitis en el armario y paredes los limpiará el autor.
5. La decoración de las habitaciones es libre y se pueden colocar en las paredes lo que cada persona quiera siempre que se respeten los derechos de los otros.
6. Por las mañanas no se abrirán las habitaciones una vez hayan empezado las clases.

- En el comedor

1. Lavarse las manos antes de comer.
2. No comer sin camiseta, ni con gorra o ropa de trabajo.
3. Evitar hablar en alto.
4. Lavarse los dientes al terminar.
5. El comedor debe mantenerse limpio, el que tire comida tendrá que limpiarlo.
6. Existen turnos de servicio.
7. Hay que comérselo todo por respeto al que pasa hambre y para prevenir trastornos alimentarios.
8. Utilizar los cubiertos de manera correcta.

- En la Asamblea

1. Es el órgano principal de funcionamiento, por lo que hay que hacer un uso adecuado del momento.
2. Respetar el turno de palabra.

- En la sala de ordenadores

1. No está permitido entrar con pipas, gominolas y demás chucherías. Se permite entrar con refrescos, pero hay que tirar las latas o botellas vacías a la basura.
2. Solicitar a un educador que encienda el PC y apagarlo desde WINDOWS.
3. No tirar de los cables de los ordenadores.

4. No está permitido cambiar de un ordenador a otro ni el ratón ni el teclado, ni desenchufarlos de la caja CPU.
5. Nada de pornografía.
6. Se permite el uso de reproductores de MP3.

- En los espacios de tiempo libre

1. Es obligatorio realizar alguna actividad.
2. Al finalizar la actividad hay que dejar recogido y limpio el espacio que se haya utilizado.

- Documentación y material necesario para el curso académico

- DNI, Pasaporte y tarjeta sanitaria.
- Útiles de aseo: toalla, gel, chanclas, cepillo de dientes.
- 2 juegos de ropa deportiva.
- 3 pares de calzado.
- Bañador.
- Toalla de piscina.
- 4 juegos de pantalón, camiseta y jersey.
- 1 cazadora o abrigo.
- Chubasquero.
- 2 pijamas.
- 7 mudas de ropa interior.
- Juego nórdico para la cama (funda, relleno, sábana bajera y funda de almohada para cama de 90 cm.)
- Saco de dormir

- Reglamento de Régimen Interno

1º. Quien llega a la Casa-Escuela Santiago Uno debe cumplir los horarios y las normas expuestas a principio de curso y aceptar las variaciones que puedan hacerse por medio de la asamblea o por decisión del equipo de educadores.

2º. En casos de delitos, en tema de robos, droga, violencia, etc., se procederá como dicte la ley correspondiente. No somos cómplices de daños o perjuicios que se cometen

contra otras personas. Por otro lado si alguno de los que vive con nosotros tiene estos problemas no se le abandonará en ningún momento y se le acompañará en sus actos, pero eso no debe afectar al cariño que se les tenga ya que también deben tener la seguridad de que alguien les quiere sin condiciones y tal como son. Eso les ayudará a no perder la confianza y la esperanza en ellos mismos.

3°. Aquí el problema de uno es problema de todos. Cuando algo se dice en la intimidad se debe respetar, pero las cosas que entran en rumores se sanean en la asamblea donde se puede hablar de todo. Son difíciles los secretos y se pretende que cada uno sea capaz de afrontar su vida a las claras.

4°. Tenemos que cumplir con las tareas encomendadas ya que pretendemos acostumbrarnos a ser responsables en los estudios, en el trabajo, en las labores de casa para ser autónomos, etc. Hay que hacer la cama todos los días por la mañana, hacer nuestra zona de limpieza por la noche, poner la mesa y entrar al lavavajillas la semana que nos toque y una vez a la semana hacer a fondo nuestra zona de limpieza.

5°. Si no se hace la cama o se tiene la habitación desordenada, lo hará una persona encargada de la limpieza y cobrará un dinero. Las cosas tienen que estar bien hechas y si somos vagos para hacerlas tendremos que pagar como hacen los señoritos.

6°. Para aprender a vivir bien y dignamente aunque no tuviéramos mucho dinero, tenemos que cuidar la casa donde vivimos y lo poco o mucho que tengamos para poder compartirlo. Tendremos más de lo necesario, y lo suficiente para una formación muy buena si lo cuidamos, por eso todos sabemos que lo que rompemos lo tenemos que pagar.

7°. Es necesaria la puntualidad al vivir en grupo, es un lujo para todos, por lo tanto nos la exigimos en todo. De lo contrario, si se llega tarde al estudio se recupera ampliado, en las comidas se queda uno sin hacerlas, en horario de fin de semana no se sale al siguiente...

8°. El estar en casa es libre, pero las actividades son para todos, si algo pensamos que es bueno se ofrece a todos. Suele haber posibilidad de elegir entre varias alternativas abarcando diversos intereses, pero aquí lo que no se permite es “pasar” o no hacer nada. Se tiene en cuenta la opinión dada en las asambleas excepto las no argumentadas. Aquí decide o convence el que más sabe de cada cosa o el que mejor la sabe expresar.

9°. Todos tenemos que cumplir nuestros horarios de clase o trabajo, los de lectura, estudio y talleres. No se puede estar en la casa haciendo otra cosa. Los invitados también se deben incorporar al programa de la casa, de lo contrario tendrían que irse.

10° La dimensión espiritual es fundamental. Por lo tanto debemos participar de los encuentros que la Comunidad Cristiana realiza en la Misa de los domingos. No hay que comulgar con la Fe pero se comparte un tiempo de reflexión y vivencias que ayudan a todos. También se hace con la comunidad de chicos musulmanes que se reúnen para leer el Corán, celebrar el Ramadán, etc.

11°. Para valorar las ventajas que ofrece asociarse, organizamos: cursos, talleres, fiestas, acampadas, viajes, etc. Las ofrecemos a gente de fuera y cobramos una cantidad simbólica para darnos cuenta del valor de nuestras oportunidades y de lo que puede conseguirse haciendo las cosas bien, la fuerza nace de la unión y no de ir cada uno a su bola. Podemos hacer la mejor escuela siendo de familias de escasos recursos económicos, es tan buena que interesa a los ricos y a los universitarios. Este año abrimos la asociación de forma que se pueda pertenecer a ella sin vivir en la casa, no queremos estar marginados, ni excluidos de lo que pasa en el mundo por ser jóvenes.

12°. Pretendemos una “explotación cultural” para compensar el poco tiempo dedicado a la buena formación de muchos de los que llegan aquí. Por lo tanto estamos dispuestos a ser una “escuela universitaria” que compita con las grandes instituciones en calidad educativa y captación de intereses y necesidades sociales.

13°. Los mayores de 18 años pueden estar aquí durante un período negociado de búsqueda de empleo o con una estabilidad en los estudios o trabajo.

- Régimen Sancionador

FALTAS GRAVES

Agredir psicológicamente o físicamente

Robar

Relaciones sexuales en sitios comunes o en las habitaciones de cualquier Vivienda-Hogar de Santiago.

Estar en las habitaciones en horario escolar o de trabajo salvo por motivos de enfermedad.

Estar en habitaciones ajenas sin ocupantes habituales.

Incumplimiento repetido de horarios y responsabilidades.

Producir daños materiales a las pertenencias de la casa y sus habitantes.

Fugas nocturnas o cambios de habitación sin permiso.

Tirar comida.

FALTAS LEVES

Insultos.

No respetar el silencio: para estudio, por las noches a partir de las 23:30 h., en horas de clase.

Entrar en las aulas de clase por la mañana, incluida la cocina.

Uso de televisión fuera del horario establecido.

No tener una higiene personal adecuada.

CONSECUENCIAS

Diálogo personal.

Exposición y debate en la asamblea. Búsqueda de soluciones.

Reponer el daño causado.

Asumir las responsabilidades.

Cumplir una serie de tareas que devuelva al grupo la confianza en el cambio.

Información a familia y tutores legales.

Salida temporal de la casa.

Posible derivación a centros cerrados.

Anexo 8: Protocolo de Fugas

a) Anotar en cuaderno de comunicación interna. De cara a registrar el hecho y mantener información con el resto del equipo educativo, el coordinador o cualquier miembro del equipo educativo con constancia del hecho, anotará brevemente en el cuaderno de comunicación, los detalles conocidos de la fuga (hora aproximada, modus operandi, otros).

b) Aviso a los padres o tutores legales. Contacto telefónico con los padres o tutores legales lo más inmediatamente posible tras el conocimiento y confirmación del hecho.

c) Denuncia en Comisaría de Policía. Determinado por el coordinador de turno, un miembro del equipo educativo de la Casa presente en el momento de conocerse la fuga, acudirá a Comisaría de Policía Nacional a interponer la denuncia pertinente de dicha fuga, antes de finalizar su turno de trabajo. Al regresar a la Casa Escuela guardará la denuncia en el expediente personal del menor fugado y anotará en el cuaderno que la denuncia está puesta.

d) Notificación a los técnicos. En el caso de que los menores fugados tengan abierto expediente de Protección o de Reforma, los responsables del área de Protección a la infancia y Menores Infractores comunicarán obligatoriamente por escrito, la notificación de la incidencia de *fuga* a los técnicos asignados al caso/casos, pudiendo complementarlo con una llamada de teléfono. Esta comunicación se realiza lo más inmediatamente posible al hecho, teniendo en cuenta que será recibido por los técnicos en horario administrativo.

e) Búsqueda activa, intento de localización. Si el equipo directivo considera que la *fuga* supone un aumento importante del riesgo ya implícito que corre el joven, así como en las ocasiones en las que la *fuga* se prolonga durante varios días, en las que es previsible que el menor pueda cometer actos delictivos o perjudiciales para sí mismo u otras personas, en las que no parece una salida de fin de semana tomada sin permiso o un salida de varias horas para desahogo personal, entre otras

circunstancias valorables en cada momento puntual podrá coordinar y organizar una búsqueda activa, del menor o menores, para hacer efectiva su reincorporación cuanto antes. Una parte del equipo educativo investigará los detalles relacionados con la *fuga*, solicitando colaboración e información a otros menores para su localización, pudiendo hacer uso de las redes sociales o solicitando la colaboración de otros menores como mediadores, e incluso, negociadores del regreso de la fuga una vez localizado el paradero del menor o menores fugados, si estos no regresasen por iniciativa propia. Así mismo, otra parte del equipo educativo buscará al menor por la ciudad, en los lugares susceptibles de poder encontrar al mismo, desplazándose y peinando la zona en furgoneta, además de entregar fotografías y descripción física del menor o menores a los vigilantes de seguridad de las estaciones de autobús y tren solicitando colaboración de los mismos.

Anexo 9: Protocolo para el desenlace de las fugas

a) Anotación en el Cuaderno de Comunicación Interna. De cara a registrar el hecho y mantener información con el resto del equipo educativo, el coordinador o cualquier miembro del equipo educativo, anotará brevemente en el cuaderno de comunicación interna los detalles del regreso de la fuga.

b) Verificación del buen estado de salud mental y físico. Inmediatamente a la llegada o incorporación del menor o menores tras la fuga, el coordinador o miembro del equipo educativo designado por el coordinador para tal fin, se encarga de verificar el estado psicofísico en el cual regresa el menor o menores, necesitando mayor exhaustividad en el examen cuanto más tiempo fugado. En los casos que se pueda observar al educando bajo el efecto de consumo de tóxicos o alcohol, o se tenga sospechas de ello, se efectuarán las pruebas y analíticas oportunas, se procederá al registro y cacheo siguiendo el protocolo establecido a tal fin, pudiendo además aplicar *Tiempo Fuera* si se estima oportuno. En los casos en los que los menores refieran actividades sexuales de riesgo, se solicitará analítica específica para la detección de enfermedades de transmisión sexual. En el caso de una menor que no estuviera planificada con el método anticonceptivo inyectable, es pertinente efectuar una prueba de embarazo en todos los casos, es decir, aún en los casos de no referir o negar haber mantenido actividad sexual.

c) Aviso a los padres o tutores legales. El coordinador presente, informa del regreso a los padres, familiares o responsables legales del menor o menores fugados, poniéndose en contacto telefónico lo más inmediatamente posible tras el conocimiento y confirmación del hecho.

d) Notificación de regreso. En el caso de que los fugados tengan abierto expediente de Protección o de Reforma, los responsables del área de Protección a la infancia y Menores Infractores comunicarán obligatoriamente por escrito (pudiendo complementarlo con una llamada de teléfono) a los técnicos asignados al caso/casos, la notificación de la incidencia de regreso o reintegro tras la *fuga* y las consecuencias educativas impuestas a los menores. Esta comunicación se realiza lo más

inmediatamente posible al hecho, teniendo en cuenta que será recibido por los técnicos en horario administrativo.

e) Retirada de la denuncia. Determinado por el coordinador de turno, un miembro del equipo educativo de la Casa-Escuela presente en el momento del regreso, acudirá a Comisaría de Policía Nacional a retirar la denuncia pertinente de la *fuga*, intentando que sea antes de finalizar su turno de trabajo. Al regresar a la Casa Escuela guardará la denuncia en el expediente personal del menor fugado y anotará en el cuaderno que la denuncia está retirada.

f) Consecuencias educativas. Cada *fuga* tiene su consecuencia o medida educativa impuesta por el coordinador presente tras el regreso, o los responsables del área de Infractores y Protección, siendo comunicada a los técnicos pertinentes asignados a los casos. En este caso quien impone la medida (teniendo en cuenta el criterio del Equipo Educativo) valora el tiempo de la misma y la forma de cumplimiento, pudiendo ser la consecuencia una medida general: tareas de mantenimiento de espacios, limpieza o tareas domésticas, retirada de tiempos libres o privilegios, aplicación de *Tiempo Fuera*, tareas de escritura y reflexión sobre el hecho, recuperación y aumento de tiempo de estudios, tiempo de “supervisión educativa” constante; o en su caso una medida específica y personal aplicada a cada caso y decidida por el equipo directivo.

g) Supervisión y reincorporación al grupo educativo. Tras el reintegro se experimenta un “retroceso” en la confianza que el equipo educativo deposita en cada menor, lo que conlleva un periodo tras el regreso, de mayor observación, supervisión o vigilancia del equipo educativo hasta recuperar la normalidad progresivamente.

Si el desenlace no es favorable (existe un porcentaje mínimo de casos que no se reintegran tras una *fuga*) se procede de la siguiente manera:

a) Comunicación con técnicos, familiares y policía. En los casos en los que los jóvenes no se reintegran tras pasar horas o días, el equipo educativo mantiene comunicación periódica con familiares, técnicos asignados al caso si hubiere y con la Policía (Grupos 1 y 2 para menores) al objeto de llevar un seguimiento, contrastar

información, aportar o recibir posibles novedades, continuar con la búsqueda, apoyar a la familia, etc.

b) Cierre de plaza. En los casos de menores Infractores o con expediente de Protección, los cuales permanecen en situación de *fuga* durante semanas (e incluso esos en algunos casos), sin haberse reintegrado a la Casa-Escuela, estando la situación al corriente de los técnicos pertinentes, sus plazas acaban siendo cerradas por el Servicio de Atención y Reinserción de Menores Infractores o por la Sección de Protección a la Infancia de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales. Los menores causan baja en la Casa-Escuela Santiago Uno a todos los efectos, quedando nuevamente disponible su plaza.

Anexo 10: Protocolo para las salidas

- **Salidas de fines de semana**

Las salidas de fin de semana de los educandos residentes en la Casa-Escuela Santiago Uno son gestionadas por el equipo educativo, en coordinación con la familia, en caso de que proceda.

El fin de semana está comprendido entre el viernes a mediodía hasta el domingo a la hora de la cena aproximadamente, salvo excepciones. Este será el permiso ordinario del que disfrutarán los menores que puedan salir.

Se respetará el régimen de salidas establecido por la Administración a través de la Sección de Protección (en caso de menores tutelados), del Juzgado de Menores, sentencias de divorcio y/o órdenes de alejamiento en caso de que las hubiera.

Estos permisos de salida se planificarán durante la semana, en función de la actitud, conducta y progresión del menor a lo largo de los días lectivos. Las decisiones acerca de las posibles salidas se concretarán el jueves-viernes de cada semana.

El criterio educativo general, será favorecer las salidas de los menores para mantener la relación familiar, siempre que se alcancen las metas individuales propuestas a nivel escolar (asistir a clase, aprovechar la clase), participar en las actividades formativas, deportivas y de ocio, control del consumo de tóxicos, ausencia/reducción de incidentes, convivencia saludable con el resto de menores y equipo educativo y desarrollo de salidas previas al domicilio familiar. Se atenderá también a la casuística individual personal y familiar, de cada uno de los jóvenes, por ejemplo la celebración de eventos familiares que sean de especial relevancia. Igualmente se tendrán en cuenta las condiciones familiares para asegurar el bienestar y la seguridad de todos los miembros de la familia que vayan a convivir en el domicilio. Los responsables de los casos de Protección a la Infancia, de los casos de Medidas Judiciales y de los casos de Privado, solicitarán información al resto del equipo educativo para valorar y decidir si

cada menor ha alcanzado las metas propuestas y puede disfrutar del permiso de salida ordinario.

Todas las salidas se registran en una Lista General de salidas y aquellos alumnos y alumnas que permanecen en la Casa-Escuela quedan registrados también en una Lista General de fin de semana, donde aparecen todos los fines de semana fechados y asignados al equipo que trabaja en esas fechas. La notificación de las salidas se realiza por escrito a la Sección de Protección y a la UIE correspondiente, guardando copia informática en el Expediente de cada menor y copia impresa en las carpetas físicas asignadas a tal fin. Las salidas se notifican a las familias de cada menor vía telefónica cada viernes por la mañana, aportando información del medio de transporte utilizado y los horarios de salida y llegada del trayecto.

La gestión de los billetes se realiza desde la Casa-Escuela, preferentemente. Se gestionan los billetes de ida (viernes) y vuelta (domingo). Los gastos originados por estos viajes serán asumidos por la Casa-Escuela aunque no se tiene obligación al respecto, salvo en aquéllos casos en régimen Privado, que puedan asumirlos.

El Equipo de Fin de Semana, comunicará y anotará en el Cuaderno de Comunicación Interna, las posibles incidencias al resto del equipo educativo el lunes por la mañana.

Las no reincorporaciones el domingo, las gestionará el Equipo de Fin de Semana, informando a la familia y notificando a la Policía Nacional si fuese necesario. Igualmente, la familia deberá notificar al equipo educativo las posibles incidencias en el domicilio vía telefónica, en cualquier momento, así como de los posibles retrasos.

Aquellos menores que no tengan salidas familiares, por el motivo que sea, se favorecerán salidas con otros iguales con los que tengan amistad a sus domicilios familiares respetando el criterio profesional establecido desde la Sección de Protección, Juzgado u otros.

- Salidas en puentes escolares

Se seguirá el mismo criterio educativo explicado anteriormente, favoreciendo que todos aquellos que puedan salir, disfruten de salida a su domicilio familiar.

Durante el puente escolar se designa un Coordinador. Este coordinador decide, junto al Equipo Directivo, el número de educadores necesarios y los turnos a realizar, en función del volumen de menores que permanezcan en la Casa-Escuela.

Las notificaciones, telefónicas a la familia y por escrito a la Administración, se realizan siguiendo el mismo criterio establecido durante las salidas de fin de semana.

Durante los puentes escolares el Equipo Directivo estará localizable telefónicamente ante posibles urgencias.

En caso de llevarse a cabo viaje por Europa, a través de la Escuela Viajera, se realizará durante el puente escolar de Semana Santa.

- Salidas de fines en verano

El período vacacional de julio-agosto, se distribuye por quincenas. Hay un Coordinador asignado a cada quincena, respetando los Coordinadores de Fin de Semana establecidos durante el curso escolar.

Cada responsable de casos de Protección, casos Judiciales y casos de Privado, planifica el verano para los menores incluidos en cada uno de estos regímenes de estancia en la Casa-Escuela, en coordinación con la Administración y con las familias de cada uno de ellos.

La previsión es que durante los últimos días de junio, esta planificación con cada educando, sea comunicada a los Coordinadores de verano y al resto del equipo educativo.